



HAL
open science

La géographie et l'histoire du lycée à l'université

Caroline Leininger-Frézal, Sandrine Berroir, François Bétard, Clélia Bilodeau, Anne-Emmanuelle Demartini, Karine Luzaic, Malika Madelin, Aurelia Michel, Natacha Milkof, Marie-Agnès Monteil, et al.

► **To cite this version:**

Caroline Leininger-Frézal, Sandrine Berroir, François Bétard, Clélia Bilodeau, Anne-Emmanuelle Demartini, et al.. La géographie et l'histoire du lycée à l'université. [Rapport de recherche] Université Paris Denis Diderot - Paris 7. 2017, pp.18. hal-01951201

HAL Id: hal-01951201

<https://hal.science/hal-01951201>

Submitted on 11 Dec 2018

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.

La géographie et l'histoire du lycée à l'université

Projet sous la direction de Caroline Leininger-Frézal

Avec la participation de :

Sandrine Berroir, Université Denis Diderot, UFR GHES

François Bétard, Université Denis Diderot, UFR GHES, responsable de la licence de géographie et aménagement

Clélia Bilodeau, Université Denis Diderot, UFR GHES

Anne-Emmanuelle Demartini, Université Denis Diderot, UFR GHES, responsable de la 3ème année de licence d'histoire

Karine Luzaic, enseignante d'histoire-géographie au lycée Claude Monet, Paris (13è)

Malika Madelin, Université Denis Diderot, UFR GHES

Aurélia Michel, Université Denis Diderot, UFR GHES, responsable de la 1ère année de licence d'histoire

Natacha Milkof, enseignante d'histoire-géographie au lycée Maurice Genevoix, Montrouge

Marie-Agnès Monteil, enseignante d'histoire-géographie au lycée Claude Monet, Paris (13è)

Karine Salomé, enseignante d'histoire-géographie au lycée Maurice Genevoix, Montrouge

Stéphanie Wyler, Université Denis Diderot, UFR GHES, responsable de la licence d'histoire

Présentation du projet

La réussite en licence en histoire et en géographie à l'Université Paris Diderot est respectivement de 45% et de 65% en trois ans (source : Apogée). En dehors des facteurs socio-culturels et économiques qui influencent la réussite des étudiants et sur lesquels nous n'avons pas de prise, il existe peu de travaux sur les facteurs épistémologiques, méthodologiques et didactiques qui peuvent favoriser ou bien au contraire pénaliser la réussite des étudiants en licence, plus particulièrement en première année. Ce projet part de l'hypothèse qu'il existe des ruptures tacites qui sont sources de difficultés et d'échecs pour les étudiants de première année de licence d'histoire et de géographie. Le projet vise à identifier ces ruptures et à expérimenter différents dispositifs didactiques et pédagogiques pour permettre aux étudiants de dépasser les difficultés qu'elles posent. Notre projet se décline ainsi en deux objectifs complémentaires.

Objectif 1 :

Il s'agit d'améliorer l'articulation entre le lycée et l'université notamment en termes de contenus enseignés, de savoir-faire et de méthodes afin d'assurer aux étudiants une transition progressive entre les deux.

Objectif 2 :

Le projet a pour ambition d'améliorer l'orientation des élèves envisageant la poursuite de leurs études en géographie et en histoire et, plus largement, en sciences humaines et sociales.

Le projet repose sur la mise en place d'un groupe de travail réunissant des enseignants-chercheurs de l'université Paris-Diderot et des enseignants de lycée des académies de Paris et Versailles. Nous sommes donc dans une recherche collaborative. Cette forme de recherche conditionne la nature du questionnement scientifique et son processus de construction ainsi que les relations entre les membres du groupe de recherche. Le questionnement de recherche part des pratiques professionnelles des enseignants parties prenantes du groupe, et de leur contexte d'exercice. Ce questionnement est co-construit avec le chercheur. Il fait sens pour l'ensemble des membres du groupe. « *La recherche collaborative, en ce sens, s'articule autour de projets dont l'intérêt d'investigation repose sur la compréhension que les praticiens, en interaction avec le chercheur, vont construire autour de l'exploration, en contexte réel, d'un aspect qui concerne leur pratique professionnelle* » (Desgagné, 2001, p 373).

Cette recherche collaborative vise à **développer la connaissance mutuelle de nos pratiques d'enseignants** (axe 1) et à **analyser les difficultés des étudiants de licence et leur proposer des soutiens** (axe 2).

Axe 1 Développer une connaissance mutuelle de nos pratiques d'enseignement à l'université et au lycée

Il s'agit d'améliorer la connaissance que les enseignants du secondaire et par la suite, les élèves, ont du fonctionnement de l'université ainsi que des métiers auxquels préparent les licences de géographie et d'histoire. Il s'agit aussi d'améliorer la connaissance que les enseignants-chercheurs ont de l'enseignement secondaire. Cela répond aux deux objectifs du projet : améliorer l'orientation des élèves envisageant la poursuite de leurs études en sciences humaines et sociales.

Actions développées

Dans cette perspective, des enseignants chercheurs du projet se sont déplacés dans les lycées partenaires pour présenter les résultats récents de recherche en sciences humaines et sociales en lien avec le programme de première et de terminale. Inversement, une demi-journée d'accueil des lycéens dans les locaux de l'Université Paris-Diderot a été organisée pour présenter les modalités d'enseignement de nos cursus tant en termes organisationnels (organisation CM/TD, modes d'évaluation...) que de contenus (présentation des cursus...).

Axe 2 : Analyser les difficultés des étudiants et expérimenter de nouveaux dispositifs de réussite

Le projet vise également à mieux cerner **les acquis des étudiants à l'entrée en licence et à anticiper les difficultés qu'ils peuvent rencontrer**, au regard de leurs savoirs et savoir-faire antérieurs. Le groupe de travail a été amené à questionner les contenus et les méthodes mobilisés en première année de licence pour proposer des changements en vue d'améliorer la continuité des apprentissages entre le secondaire et le supérieur dans la perspective de l'objectif 1 du projet.

Actions développées

Nous avons élaboré **un guide méthodologique** qui vise à accompagner les étudiants dans l'acquisition des méthodologies du travail universitaire. Ce guide est mis en ligne sur l'ENT mais aussi sur le site de l'université pour être partagé. Nous avons également testé plusieurs dispositifs pédagogiques :

- **Nous avons expérimenté un dispositif d'accompagnement dans l'écriture** qui visait à améliorer la capacité d'expression à l'écrit (orthographe, grammaire, expression) des étudiants par l'intermédiaire d'un accompagnement individualisé et régulier.
- **Nous avons expérimenté une nouvelle forme de tutorat (par des étudiants), différente** de celle mise en place dans le cadre du plan de Réussite en Licence pour accompagner les étudiants dans leurs apprentissages. Le tutorat est centré sur l'accès à des ressources thématiques et informatiques.
- **Nous avons institutionnalisé la mise en place d'enseignants référents.**

Nos analyses se fondent sur :

- **Une enquête par questionnaire** (voir ANNEXE 1) au premier et au second semestre pour les représentations que les étudiants ont de leur discipline, de leur parcours et des perspectives professionnelles.
- **Une analyse des programmes de terminale et de Licence 1** en géographie et en histoire à l'Université Paris Diderot.
- **Les retours des étudiants lors des entretiens avec leur enseignants-référents.** Par respect pour l'intimité des étudiants et pour ne pas fausser la relation enseignant/élève, ces entretiens n'ont pas été enregistrés. Nos analyses s'appuient donc sur les informations relevées par les enseignants-chercheurs lors de l'entretien et donc de leur perception de la situation.
- **Onze entretiens réalisés avec des enseignants-chercheurs** (Voir profil en ANNEXE 2) **de l'Université Paris Diderot ayant des enseignements en L1** (voir guide d'entretien ANNEXE 3).

Du lycée à l'université : entre continuités et discontinuités

Nous avons fait l'hypothèse qu'il y avait des ruptures entre la terminale et le L1, que ces ruptures étaient implicites, pas toujours identifiées et explicitées par les enseignants-chercheurs et par les étudiants et que cela pouvait être source de difficultés pour ces derniers. Nous avons donc cherché à identifier les ruptures existantes entre les programmes de terminale (filière générale) et les exigences des maquettes de L1 en histoire et en géographie. Nous avons ensuite confronté ces résultats avec la perception que les enseignants-chercheurs et les étudiants ont des ruptures entre le lycée et l'université.

1) L'histoire-géographie au lycée : attentes des programmes et difficultés des élèves

Les programmes de 2013 (BO n° 42 du 14 novembre 2013) insistent sur le développement de l'autonomie des élèves : prendre des notes, faire des fiches de révision, mémoriser le cours. Ce sont des tâches que les élèves ont du mal à assumer.

Les attendus du BAC

Les exercices au BAC sont désormais la composition (et non la dissertation) et l'analyse d'un ou deux documents (et non plus d'un corpus documentaire). La composition est un exercice moins exigeant que celui de la dissertation sur le plan de la structure interne du texte. Il y a une différence notable dans les attendus au BAC des filières ES / L et ceux de la filière S. En effet, dans la filière scientifique, les élèves ne sont **pas obligés de problématiser** leur composition : on attend d'eux une introduction, un développement organisé et une conclusion. L'analyse de documents consiste à répondre à un sujet à partir des documents, de manière critique en ES et L mais pas en S. Cependant, les enseignants vont souvent au-delà des attendus du BAC dans ce qui est travaillé en classe.

Les apprentissages de la classe de terminale

Les notions à acquérir sont très ambitieuses. Il s'agit de décrire et confronter des situations géographiques et de rédiger un texte construit et argumenté. Les élèves de terminale doivent également être capables de juger de la pertinence des informations portées sur un croquis, sélectionner et hiérarchiser les informations et localiser. Néanmoins, 7 croquis sont exigés au BAC sur des sujets définis par le programme donc l'exercice du croquis au BAC est essentiellement un exercice de mémorisation. La présence de croquis dans la composition est valorisée au BAC. Toutefois, en classe, de nombreux collègues essaient de faire construire le croquis aux élèves.

Les difficultés des lycéens

En géographie, les élèves ont des difficultés à comprendre ce que signifie penser en géographe, à construire une problématique, une légende et à être autonome dans la construction de leurs savoirs. Les élèves de terminale ne sont pas formés à la synthèse documentaire ni à mettre en relation différents éléments dans une perspective systémique. La démarche inductive est prédominante dans le secondaire (étude de cas) ce qui signifie qu'il y a un décalage avec les modes de raisonnement proposés ensuite en première année, sans que ce décalage soit nécessairement une difficulté.

En histoire, les élèves ont des acquis réels de la classe de terminale sur le plan notionnel et des connaissances. En revanche, ils ont des difficultés car le programme fait référence à des périodes qui n'ont pas été abordées depuis le collège. Ils font également preuve de peu de réflexion et d'esprit critique. Les élèves ne sont pas non plus formés à faire des recherches au CDI ou sur internet. Ils utilisent peu les manuels scolaires. Les élèves ont aussi des problèmes d'expression. Par rapport aux activités et exercices exigés au lycée, la licence d'histoire se caractérise aussi par l'importance et la fréquence des exercices écrits, que ce soit au moment des examens ou dans les exercices de contrôle continu. Cet effort important est essentiel mais pénalise très fortement les étudiants dont la maîtrise du français écrit et l'expression sont encore fragiles.

2) De l'histoire-géographie à l'histoire et la géographie à l'université

Tabula rasa à l'université

Les enseignants-chercheurs en géographie interrogés lors des entretiens affirment majoritairement méconnaître les programmes du secondaire, voire pour certains, semblent s'en désintéresser. « *Je suis incapable de te dire ce qu'ils font au lycée, c'est vrai que c'est con, je devrais... je me suis rarement posé la question de ce qu'ils avaient vu avant au lycée.* » (entretien 1). La connaissance de ce que les élèves ont fait antérieurement n'apparaît pas comme un préalable nécessaire pour ce qui est enseigné à l'université pour des raisons différentes en histoire et en géographie.

En histoire, les enseignants-chercheurs font table rase : ils commencent leurs cours sur les connaissances de base, sans tenir compte des connaissances antérieures comme si les élèves n'avaient pas d'acquis antérieurs. Cela peut aussi s'expliquer par l'organisation thématique du programme d'histoire en terminale qui ne correspond pas à la structuration par période en usage à l'université. En géographie, une partie des enseignements sont nouveaux pour les étudiants notamment en géographie physique et sur les outils (télédétection, SIG). Même en ayant une mauvaise connaissance des programmes du secondaire, les enseignants-chercheurs sont conscients de cette nouveauté. Elle est aussi perçue par les étudiants qui déclarent en entretien avoir découvert une **géographie plus variée que dans le secondaire**.

Des ressemblances trompeuses

Les étudiants ont en revanche le sentiment de maîtriser les méthodologies d'analyse de documents et de dissertation mobilisées dans le secondaire et qui sont sanctionnées en partie par le BAC. Ils considèrent que les exigences universitaires s'inscrivent dans la continuité de celles du secondaire qu'ils pensent maîtriser. Néanmoins, le groupe de travail a relevé des **difficultés similaires en terminale et en L1 notamment pour** :

- Prendre des notes sur les documents
- Problématiser
- Structurer les idées
- Comprendre et manipuler les idées abstraites
- Assimiler des notions

Les élèves et les étudiants ont l'impression de maîtriser ces méthodologies et ce n'est pas le cas. Les enseignants-chercheurs interrogés identifient par ailleurs d'autres difficultés méthodologiques : les étudiants ne lisent pas suffisamment les ouvrages scientifiques et ne s'intéressent que trop peu à l'actualité. Les étudiants ont conscience d'avoir des difficultés de nature organisationnelle que les enseignants-chercheurs semblent ignorer : des difficultés d'organisation dans le travail personnel, une intensification du travail au deuxième semestre, des difficultés à gérer des échéances de contrôle continu qui semblent toutes tomber en même temps. Les étudiants soulignent également qu'ils s'ennuient dans certains cours qui sont redondants par rapport au secondaire notamment en géographie urbaine et rurale et en géographie économique.

Il existe aussi des difficultés plus spécifiques aux étudiants en première année de licence. **Ces difficultés peuvent être d'ordre épistémologique**. L'une de ces difficultés réside dans le statut des sources en histoire qui change entre le lycée et l'université. Au lycée, les documents sont utilisés dans une approche socioconstructiviste comme support du cours, qui témoigne de la réalité historique. Les informations qui en sont tirées constituent le cours. Les documents ne font donc pas objet de réflexion critique contrairement à l'université où la production de connaissances repose sur la critique des sources.

Certaines difficultés sont liées aux représentations que les étudiants ont de la discipline avant leur entrée à l'université. Perçue comme une discipline littéraire à l'image des programmes du secondaire, les élèves qui se dirigent vers la géographie n'ont pas conscience de la nécessité d'avoir des compétences élémentaires en mathématiques pour suivre une formation en géographie à l'université Paris Diderot. Les enseignants-chercheurs relèvent ainsi des difficultés dans la lecture de chiffres, dans la conversion des valeurs, dans des calculs simples, dans la formalisation mathématique ou bien en statistiques. Les entretiens réalisés avec les étudiants montrent qu'ils prennent conscience de ces difficultés au cours de la première année mais ils n'ont pas toujours une grande appétence pour les mathématiques. Même si les étudiants ont des représentations partielles de la géographie à leur entrée à l'université, l'enquête menée auprès des étudiants montre qu'ils ont néanmoins une vision relativement claire de son objet (l'espace et le territoire) et des débouchés professionnels des formations en géographie (voir ANNEXE 4).

Les enseignants-chercheurs identifient aussi des difficultés de compréhension chez certains étudiants. Il semble aussi que **les étudiants de L1 cernent mal les exigences conceptuelles de la formation en géographie**. « *Les*

étudiants] ne sont pas habitués à manipuler des notions définies précisément, au fait que des mots ne sont pas interchangeables. [...] Les étudiants sont habitués à manipuler des brouillards à la place de manipuler des notions précises. » (entretien 2). Plus largement, c'est le passage à l'abstraction qui semble poser problème aux étudiants. « Ils ont du mal avec l'abstraction, avec ce qu'ils considèrent comme abstrait. » (entretien 3)

Pour conclure, il existe des discontinuités entre la terminale et la première année de licence, notamment dans l'organisation du travail et dans les contenus enseignés. Mais paradoxalement, ce sont les continuités apparentes qui semblent poser le plus de difficultés aux étudiants :

- _ Des redondances dans les programmes d'enseignement du secondaire et de l'université**
- _ Des exercices qui semblent identiques au lycée et à l'université, mais qui ont en réalité des exigences différentes et qui sont source de malentendus.**
- _ Des apprentissages notionnels plus exigeants à l'université.**

Il existe donc des malentendus sur les attentes en licence dont les enseignants-chercheurs n'ont pas toujours conscience.

Pour surmonter ces difficultés, les enseignants-chercheurs proposent des pistes pour renforcer l'accompagnement des étudiants :

- Renforcer l'usage de l'ENT ou développer de nouveaux usages de l'ENT.
- Mettre en place un suivi individuel.
- Rythmer le travail des étudiants en mettant des échéances régulières.
- Valoriser l'entraide et le travail collectif des étudiants. Les entretiens ont permis de montrer que les savoir-être comme l'autonomie, l'esprit critique, ou la collaboration entre étudiants étaient des objectifs assignés à la formation universitaire.

Des pistes pédagogiques et didactiques ont aussi été proposées :

- Appuyer les cours sur la vie quotidienne ou l'actualité.
- Proposer une UE de remise à niveau en mathématiques pour la géographie.

Des dispositifs d'aide à la réussite

Nous avons testé plusieurs dispositifs en vue d'aider les étudiants à faire face aux difficultés qu'ils rencontrent au cours de leur première année en histoire et en géographie. Le premier de ces dispositifs est celui des ateliers méthodologiques.

1) Des ateliers méthodologiques aux résultats mitigés

Nous sommes partis du constat que les étudiants ont des difficultés dans l'analyse de documents en géographie et dans la dissertation en histoire. Ces difficultés sont de deux ordres : méthodologique et formel. Ces exercices sont abordés en méthodologie du travail universitaire (MTU) tant en histoire qu'en géographie. Néanmoins, l'explicitation de ces exercices ne semble pas suffisante pour lever les malentendus identifiés ci-dessus (ressemblances trompeuses entre les exigences en lycée et à l'université) et clarifier les exigences pour tous les étudiants.

Nous avons expérimenté un dispositif d'atelier méthodologique adossé à un cours de la maquette du 1^{er} semestre de L1 : MTU en histoire et TD d'introduction à la géographie. Dans chacun de ces cours, le premier devoir est respectivement une dissertation et un commentaire de documents. Ce premier devoir a été l'occasion de repérer les étudiants qui n'étaient pas parvenus à satisfaire aux exigences de l'exercice. Ces étudiants ont été orientés vers l'atelier méthodologique. Ils ont été reçus par un enseignant en rendez-vous individuel de 20 minutes qui est revenu sur leur devoir et leur a expliqué individuellement ce qu'il fallait modifier dans leur copie. Les étudiants pouvaient ensuite refaire leur devoir après la correction en classe et le resoumettre pour gagner des points supplémentaires (de 1 à 3 points) sur la note initiale. L'équipe pédagogique a choisi de refaire travailler les étudiants en difficulté sur le même devoir pour qu'ils puissent se focaliser sur la méthodologie et l'expression plutôt que sur le contenu du devoir,

normalement expliqué lors de la correction. Cet exercice de réécriture a aussi *a priori* l'avantage d'aider les étudiants à mesurer l'écart entre ce qu'ils ont fait et ce qui est attendu.

Les résultats obtenus dans le dispositif sont mitigés. Le tableau ci-dessous indique le nombre d'étudiants concernés par le dispositif.

	Géographie	Histoire
Nombre d'étudiants concernés par le dispositif	25 étudiants – soit environ ¼ des effectifs	50 étudiants - soit environ ¼ des effectifs
Nombre d'étudiants venus	21 étudiants – soit 84% des étudiants concernés	30 soit 60% des étudiants concernés
Nombre d'étudiants ayant rendu à nouveau l'exercice	9 – 36% des étudiants concernés	22 soit 44% des étudiants concernés

L'entretien oral personnalisé semble avoir été positif pour les étudiants qui sont venus. Ils semblaient motivés par l'atelier et ont posé des questions pour tenter de comprendre. Le taux de participation à ce dispositif est d'ailleurs relativement élevé en géographie (84%) mais moins important en histoire (60%). Les étudiants en histoire ont rapidement pris conscience des points à améliorer, surtout sur le fait que l'expression écrite fait partie des compétences incontournables pour poursuivre leur cursus. Le suivi personnalisé a également permis à certains de prendre confiance dans leur écrit. Amener les étudiants à retravailler sur le même devoir n'a en revanche pas été concluant. Les étudiants qui rencontrent des difficultés majeures d'expression ne peuvent effet les surmonter avec ce seul dispositif.

En géographie, seuls 9 étudiants ont rendu une seconde copie. Il s'est agi, pour au moins la moitié d'entre eux, d'un habillage cosmétique de leur ancienne copie, à peine améliorée. Un des devoirs est à ce titre caricatural : le nouveau devoir semble presque pire que le premier. Aucune prise en compte des différentes corrections ne semble avoir été faite. Plus généralement, les mêmes erreurs (ou absence d'élément attendu) sont revenus dans le deuxième travail. Le propos n'était la plupart du temps pas davantage structuré. Certains réinvestissent les bonnes réponses vues en cours (notamment les différents facteurs à identifier pour la 1^{ère} question, ou les enjeux de la 2^{ème} question) mais sans vraiment donner l'impression de les avoir comprises. Les réponses sont plaquées. Cet exercice ne semble donc pas pertinent. Il serait probablement plus efficace de proposer un autre devoir avec des tâches semblables. Cela permettrait aussi de ne pas rompre l'égalité de traitement entre les étudiants.

En géographie, dans le cadre du projet « La géographie et l'histoire du lycée à l'université », nous avons créé un guide méthodologique en géographie qui est disponible pour les étudiants depuis septembre 2016 sur la plateforme Moodle de l'université. L'usage du guide n'a pas pu être évalué, la temporalité du projet étant trop courte. Ce guide pourrait être un support pertinent dans la poursuite des ateliers méthodologiques.

En histoire, plusieurs difficultés se sont posées.

Première difficulté : les étudiants qui auraient le plus besoin de ce soutien sont ceux-là même qui se découragent ou abandonnent rapidement la licence d'histoire au bout de quelques semaines. Aussi, plusieurs étudiants n'ont même pas assisté aux rendez-vous avec les enseignants de français. Si cette proportion d'étudiants démissionnaires dans les premières semaines est habituelle en licence d'histoire, on ne peut malheureusement pas dire que la mise en place du soutien y ait changé quelque chose.

Deuxième problème : très souvent, les difficultés repérées par les enseignants sont importantes, et trop importantes pour être affrontées avec seulement une heure et un suivi individuel de la copie. Le soutien apparaît comme une solution trop superficielle pour être efficace, et trop coûteuse si l'on voulait espérer qu'elle le soit (au moins sur toute l'année, au moins deux heures par mois et par étudiant).

Enfin, le suivi et la coordination de l'activité de soutien ont été lourds pour les équipes. Le fait que beaucoup d'étudiants abandonnent à ce moment du semestre a largement compliqué le suivi de l'ensemble.

En conclusion, l'atelier méthodologique est un dispositif qui répond aux attentes des étudiants qui se sont mobilisés pour y participer mais insuffisant par rapport au temps passé. C'est un dispositif dont le coût reste modéré : 1 HEDT/3 étudiants. L'un des enseignants qui a animé les ateliers propose de recevoir les étudiants par 2 ou 3 pour

favoriser les échanges. Cette diminution permettrait d'augmenter le temps des rendez-vous jugé trop court tout en diminuant le coût : IHEDT/6 étudiants.

Les ateliers méthodologiques ont eu lieu au premier semestre (2015-2016). Nous avons expérimenté un autre type de dispositif au second semestre (2015-2016) : un tutorat structuré autour d'un équipement pédagogique – la logithèque.

2) Une nouvelle forme de tutorat

La logithèque est une salle informatique en libre accès pour les étudiants de licence dont les ordinateurs sont équipés des logiciels professionnels (cartographie, SIG, télédétection) auxquels les étudiants – principalement en géographie – sont formés et dont ils ont besoin pour certains devoirs. Les expériences antérieures de tutorat ont été peu concluantes dans le cadre du plan de réussite en licence où les tuteurs étaient peu sollicités par les étudiants et essentiellement par ceux les moins en difficulté. Nous avons décidé d'organiser le tutorat autour de la logithèque. La présence d'un tuteur, étudiant en M1, dans la logithèque a été assurée sur 4 demi-journées dans la semaine tout le long du 2^{ème} semestre. Les tuteurs ont été rémunérés pour leur travail. La fréquentation de la logithèque a été variable d'une semaine à l'autre. Les variations d'effectifs sont principalement corrélées aux travaux à rendre dans les matières de SIG et Télédétection. Parfois, la salle était pleine. D'autres fois, seuls quelques étudiants étaient présents.

Les étudiants ont fréquenté la logithèque seul ou en groupe, soit pour travailler sur des projets à réaliser et solliciter l'aide des tuteurs, soit pour la recherche de données, soit encore pour la production de cartes. En dehors des groupes qui posaient des questions ponctuelles et précises en lien avec le travail à rendre, la présence de tuteurs a permis de revenir sur l'intérêt de certaines données, sur la manière de les traiter mais aussi sur l'organisation du travail. Une partie des questions/problèmes concernait aussi l'informatique et portait par exemple sur les architectures de stockages, liées aux extensions natives/propriétaires ou encore de la portabilité des fichiers. Les tuteurs ont aussi reçu des questions plus larges autour de la géographie ou les débouchés en géographie.

Les séances se sont déroulées dans une ambiance de travail très satisfaisante même si certains groupes d'étudiants, minoritaires, apparemment moins motivés par ce qu'ils avaient à faire, s'attendaient à ce que le tuteur fasse le travail à leur place.

L'expérience se révèle donc fructueuse sur le plan de l'accompagnement des étudiants. Le tutorat à la logithèque a permis aux étudiants de passer du temps supplémentaire sur les logiciels de la géographie, de discuter entre eux de l'avancée de leurs travaux, d'apprendre au contact des tuteurs et de s'approprier les salles informatiques. L'expérience a également été très profitable pour les tuteurs qui ont exprimé leur grande satisfaction à accompagner d'autres étudiants. C'est néanmoins un dispositif qui reste relativement coûteux car nous avons mobilisé : 34 heures de tutorat /demi-journée de tutorat sur un semestre (136 heures de tutorat). Cependant, ce tutorat a profité à l'ensemble des étudiants de licence et pas uniquement à ceux de L1. Rapporté à l'ensemble des étudiants qui en bénéficient, le coût par étudiants est minime : 0,5 heure de tutorat/étudiant.

3) Des partenariats fructueux

La collaboration entre les enseignants-chercheurs de Paris Diderot et les enseignantes des lycées Maurice Genevoix de Montrouge, et Claude Monet de Paris (13^e) a été fructueuse et soutenue. Nous nous sommes réunis régulièrement au cours de l'année universitaire 2015-2016. L'objectif 1 a été de ce point de vue largement atteint.

Notre partenariat a également permis de développer des actions conjointes¹. Nous avons accueilli 49 lycéens de Maurice Genevoix (Montrouge) et Claude Monet le 9 mars 2016 à l'université Paris Diderot pour découvrir les programmes de licences, assister à un cours en amphi ou à un TD et échanger avec des étudiants et des enseignants. La journée d'accueil a été organisée à quelques jours de la clôture du portail APB ce qui a permis aux élèves de terminale de repenser, de préciser ou de confirmer leurs choix d'orientation vers les filières Histoire et Géographie de Paris Diderot. Comme en témoigne Natacha Milkoff, enseignante d'histoire-géographie au lycée Maurice Genevoix, cette journée a remporté un vif succès et a contribué à modifier le regard des lycéens sur l'université :

¹ Les paragraphes qui suivent sont tirés d'un bilan partiel de l'expérience publié sur le site de l'université Paris Diderot : <https://www.univ-paris-diderot.fr/sc/site.php?bc=formations&np=pageActu&ref=8529>

"Les élèves ont trouvé l'échange avec les professeurs et les étudiants de Licence particulièrement riche, et je crois pouvoir affirmer que tous ont jugé que la visite avait été utile et intéressante. [...]Moment qu'ils ont énormément apprécié. Pour nous, l'expérience est à renouveler !"

Inversement, un enseignant-chercheur en histoire et un en géographie se sont déplacés dans chacun des lycées partenaires pour faire des conférences sur leur thème de recherche en lien avec les programmes du secondaire. Cela a permis aux lycéens de mieux appréhender l'interaction entre la pédagogie et la recherche à l'université.

"C'est la Fac elle-même qui s'est déplacée dans nos locaux, en la personne de l'enseignante-chercheuse en géographie Madame Camille Schmoll : transformant l'enceinte du théâtre du lycée en amphithéâtre propre au cours magistral universitaire, elle dispensa aux deux classes de Terminale un cours sur les « mouvements migratoires » : petit développement, à la fois synthétique et pointu, du chapitre sur « la mondialisation ». Très intéressant mais également fort utile, à une semaine du Bac Blanc !", nous confie Mme Salomé, enseignante d'histoire-géographie au lycée Maurice Genevois.

Les échanges avec les lycées ont remporté l'adhésion des élèves, des étudiants et des équipes pédagogiques des établissements impliqués. Ces échanges seront renouvelés en 2016-2017.

4) Le dispositif des enseignants référents

Nous avons attribué un enseignant-référent pour chacun des étudiants inscrits en histoire et en géographie en L1. La finalité du dispositif est de favoriser la réussite des étudiants en leur assurant un suivi personnalisé. Il s'agit de repérer les difficultés que les étudiants peuvent rencontrer et de les conseiller afin qu'ils parviennent à les surmonter. Chaque enseignant a pris en charge 8 à 9 étudiants en entretien. Il y a **deux entretiens** dans l'année par étudiant : un au premier semestre autour de la semaine de lecture et un second en février. Les entretiens durent de **15 à 20 minutes**. Les entretiens sont structurés autour de 4 thèmes au premier rendez-vous :

- 1) Les conditions de vie de l'étudiant : temps de transport, logement, autonomie, travail salarié ou autre.
- 2) parcours : type de bac et année du bac, autres formations suivies, projets et motivations
- 3) A propos de l'organisation de la L1 : difficultés rencontrées, satisfactions, suggestions
- 4) A propos des enseignements de L1 : difficultés rencontrées, satisfactions, suggestions

Lors du second entretien, les enseignants ont orienté l'entretien sur :

- Comment jugez-vous l'articulation des enseignements de L1 et des enseignements reçus au lycée ? au niveau des méthodes ? des programmes et contenus enseignés ?
- Selon vous, l'enseignement supérieur prolonge-t-il les acquisitions du lycée dans une continuité des apprentissages ? Ou contraire y va-t-il une rupture ? Et si oui la jugez vous positive ou dommageable ?
- Quelles acquisitions du lycée vous paraissent les plus utiles pour aborder le L1 ?
- Dans quels domaines ou de quels points de vue estimez-vous que l'enseignement de la géographie au lycée ne vous a pas suffisamment préparé pour l'enseignement supérieur ?
- Les termes et concepts utilisés par vos enseignants vous étaient-ils familiers ?
- Qu'est-ce qui vous a paru le plus difficile ce semestre ?
- La formation pluridisciplinaire dispensée en L1 vous paraît-elle pertinente ?

Les enseignants référents ont fait une courte synthèse écrite des entretiens à la fin des périodes d'entretien.

Le bilan du dispositif des enseignants référent est mitigé. Du côté des étudiants qui y ont participé, ils ont trouvé que cela « humanisait » la formation ou la « faculté ». Cela leur a permis de poser des questions sur leur parcours de formation. Du côté des enseignants, ce dispositif a permis aux enseignants d'après leur bilan de mieux connaître les étudiants en licence et leurs vécus, de nouer des liens interpersonnels avec ceux dont ils assuraient le suivi et de s'impliquer en licence notamment pour ceux qui y sont peu impliqués. Les enseignants-chercheurs expriment aussi leur déception face aux nombreux étudiants qui ne sont pas venus, certains ne donnant même pas la peine de répondre aux mails envoyés malgré des relances. Finalement les étudiants qui se sont impliqués sont ceux qui sont déjà investis et plutôt en réussite dans leurs études. Ce bilan nous amène à émettre des doutes sérieux quant à la capacité de ce dispositif à contribuer à améliorer le taux de réussite des étudiants, c'est à dire à éviter les importants

abandons au premier semestre. Les enseignants référents ont néanmoins des bénéfices réels pour les étudiants impliqués.

Conclusion

L'ensemble de nos investigations et de nos expérimentations nous conduit à valider l'hypothèse formulée au début du projet. Il existe en effet un certain nombre de discontinuités entre la terminale et la L1. Comme nous l'avons montré, elles sont méthodologiques, épistémologiques mais aussi liées au contenu d'enseignement. Ce sont autant les discontinuités que la manière dont elles sont perçues qui sont sources de difficultés. Les enseignants qui méconnaissent les programmes du secondaire n'ont pas toujours conscience de ces discontinuités et les perçoivent négativement. Ils favorisent des solutions qui renforcent l'encadrement et l'accompagnement des étudiants.

A l'inverse, les étudiants ont majoritairement une impression de continuité entre le secondaire et le supérieur, occultant au premier semestre, des différences dans les attendus des enseignants. Ils perçoivent de manière très positive la liberté qui leur est donnée de s'organiser dans leur travail même s'ils reconnaissent que cette liberté peut être source de difficultés. Ils ne souhaitent aucunement un renforcement de leur encadrement. Néanmoins les étudiants qui se saisissent du dispositif d'enseignant référents en tirent profit. Ce sont essentiellement des étudiants médians ou en réussite. Les étudiants les plus en difficulté ne profitent pas de cette opportunité : ils ne viennent pas au rendez-vous fixés. Nous avons fait le même constat pour les ateliers d'écriture qui bénéficient aux étudiants tangents mais pas à ceux en difficulté. Les étudiants proposent des modifications organisationnelles de la maquette de licence et de sa mise en œuvre : l'échelonnage des travaux à rendre, la modification de certains contenus enseignés jugés redondants par rapport au secondaire, certaines approches pédagogiques comme les cours en ligne pour les langues (CRL) en présence d'un enseignant.

Au-delà des discontinuités pédagogiques, une des principales ruptures entre le lycée et la première année concerne la forte autonomie qui est demandée aux étudiants dans leur apprentissage comme dans leur comportement. Cette rupture est souvent source de désarroi et une des causes de l'échec de beaucoup d'étudiants démotivés au fil des semaines. Mais en même temps, cette autonomie est une source de satisfaction - en particulier sur le plan intellectuel. - pour tous les étudiants qui franchissent l'étape du premier semestre. Le renforcement de l'encadrement et l'accompagnement des étudiants peuvent donc consister en un levier important de réussite, mais ils ne doivent pas éluder la réalité de cette rupture ni chercher à la supprimer, car elle apparaît comme un élément essentiel de l'apprentissage.

ANNEXE 1 Enquête par questionnaire

Cette enquête est destinée à cerner la vision que vous avez de la géographie en début de licence. Vos réponses expriment votre vision de la discipline. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. Ce questionnaire ne donne pas lieu à une évaluation chiffrée. Si la place vous manque, vous pouvez répondre au dos de la feuille

<u>NUMERO D'ETUDIANTS</u> :	<u>CURSUS SUIVI</u> : Géo <input type="checkbox"/>	Histoire <input type="checkbox"/>
	Majeur/Mineur <input type="checkbox"/>	
<u>REDOUBLANT</u> : Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>	
<u>TYPE DE BAC</u> (S/ES/L etc. ou équivalent) :	<u>ANNEE D'OBTENTION</u>	
<u>LIEU DE SCOLARISATION EN TERMINAL</u>	<u>GENRE</u> : Féminin <input type="checkbox"/>	Masculin <input type="checkbox"/>

1) Donner trois termes que vous associez à la géographie ;

-
-
-

2) Quelle définition donneriez-vous à la géographie ?

3) D'après vous, à quoi sert la géographie ?

4) Quels métiers associez-vous à la géographie ?

5) Pourquoi avez-vous choisi un cursus en géographie ?

Annexe 2 Profil des enseignants interrogés

Statut des interviewés	Nombre
Moniteur	2
ATER	1
MCF	5
PU	1

Tableau 1 Statut des enseignants interviewés

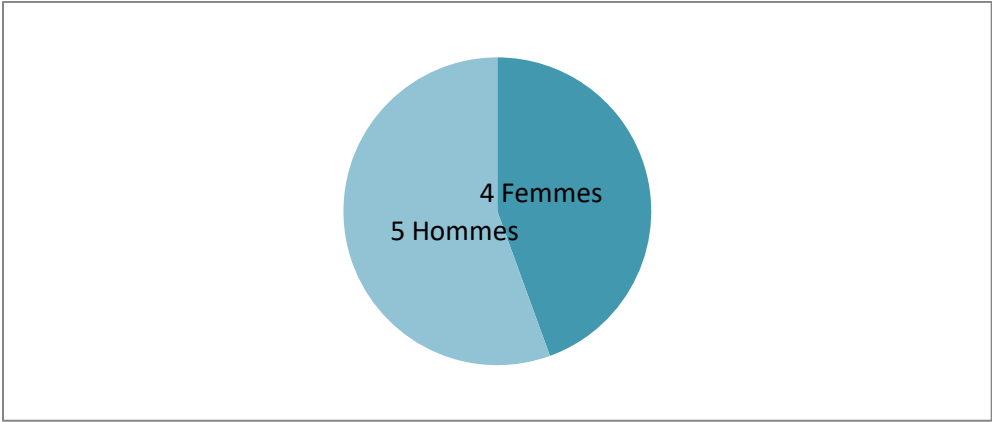


Figure 1 Genre des enseignants interviewés

ANNEXE 3 Guide d'entretien avec les enseignants-chercheurs de L1

ANNEXE 3 Résultats de l'enquête des représentations des étudiants de géographie

Passation de l'enquête

94 répondants dont 10 sans numéro d'étudiants et 2 non anonymes : 82 questionnaires exploitables

Passation au cours de la première semaine de cours

Enquête réalisée à la fin d'un TD d'introduction à la géographie

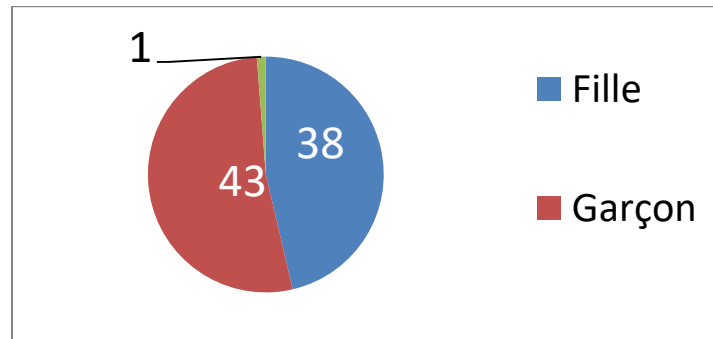


Figure 2 Genre des étudiants enquêtés

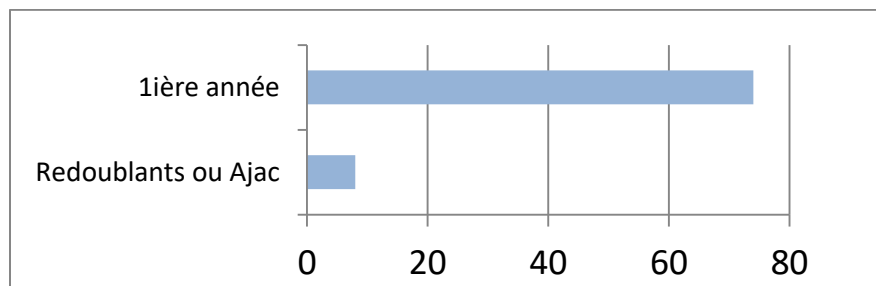


Figure 3 Taux de redoublements des répondants

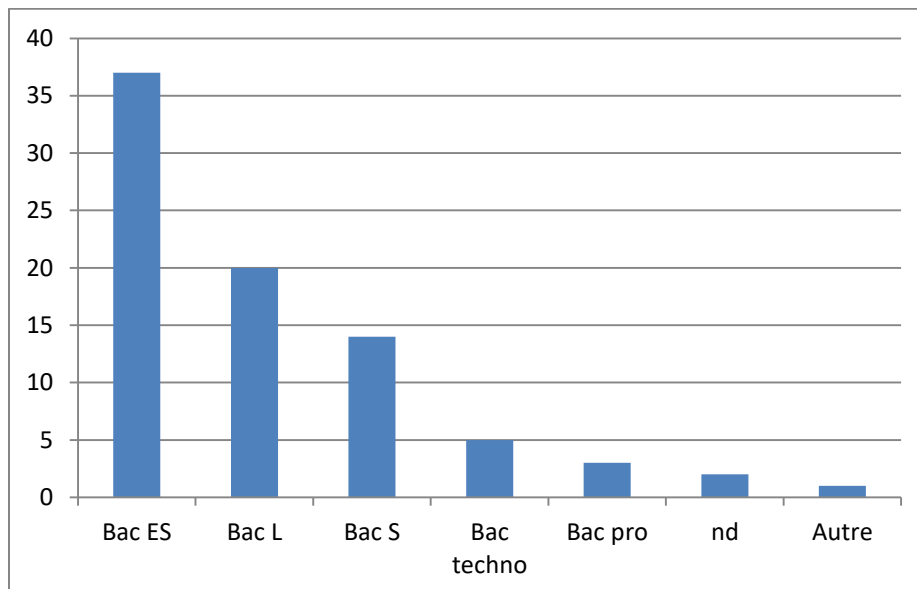


Figure 4 Formations secondaires des étudiants répondants

Inscription	
En géographie	58
Majeur/mineur	21
En histoire	1
MIASHS	2

Figure 5 Formations suivies par les répondants

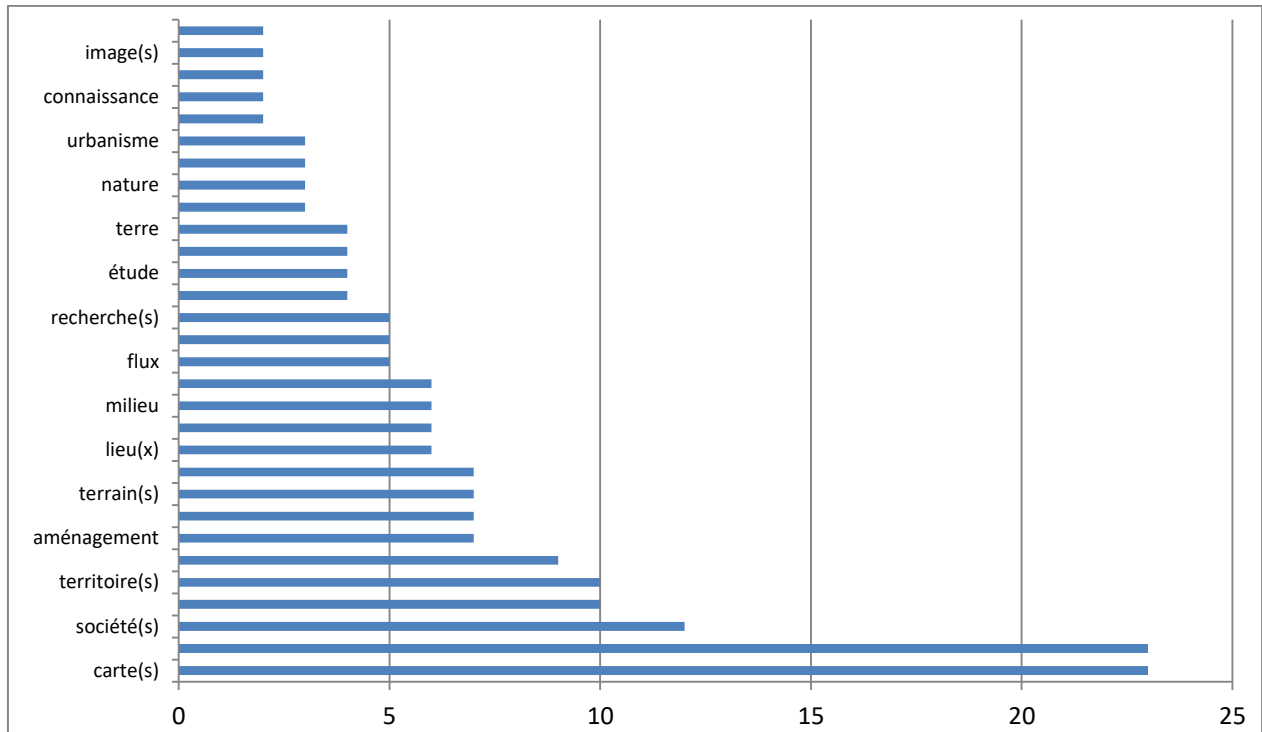


Figure 6 Termes associés à la géographie

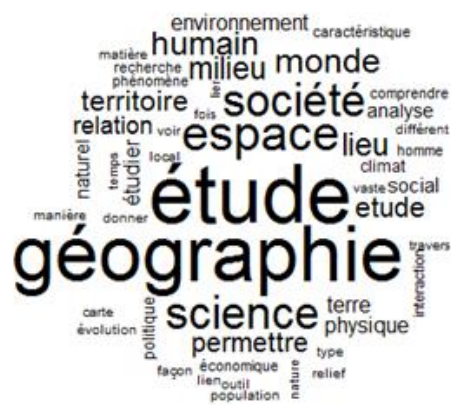


Figure 7 Nuage des mots associés à la géographie

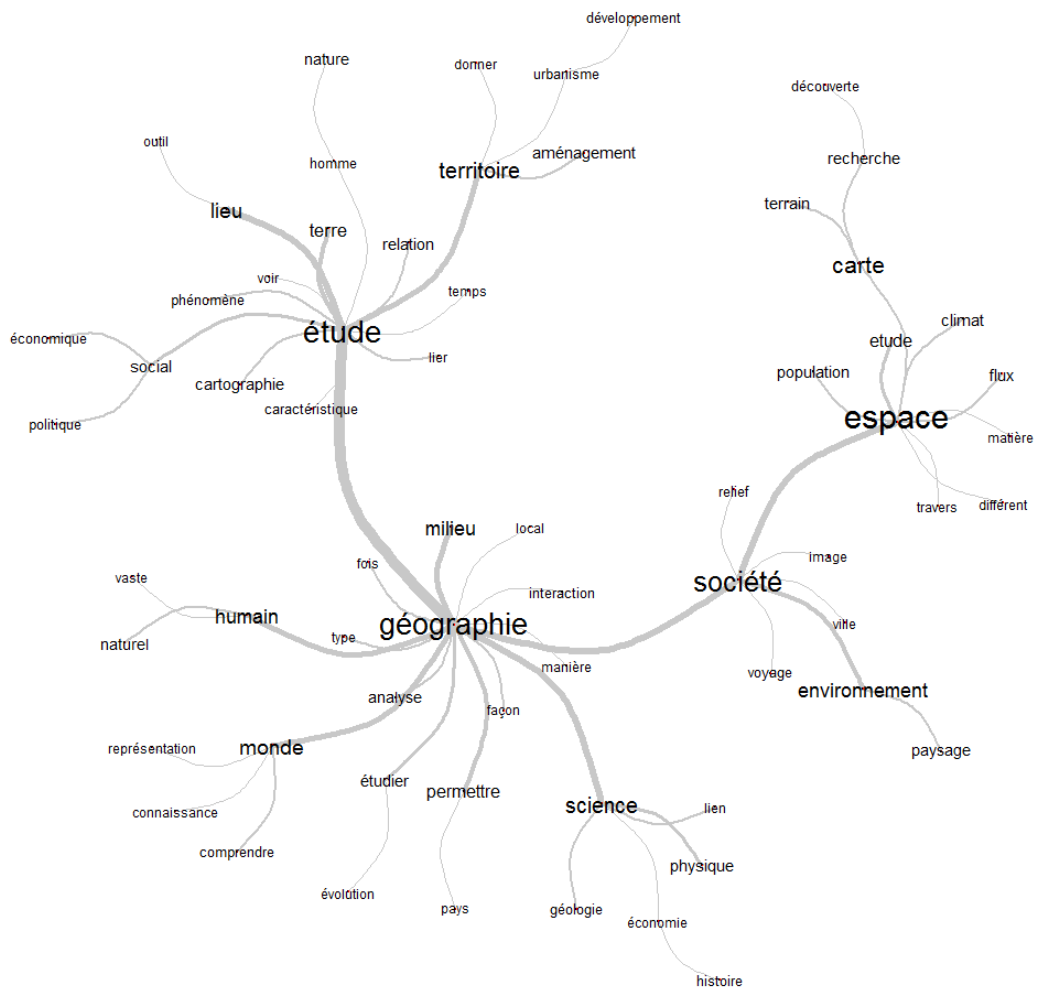


Figure 8 Carte des liens entre les mots associés à la géographie

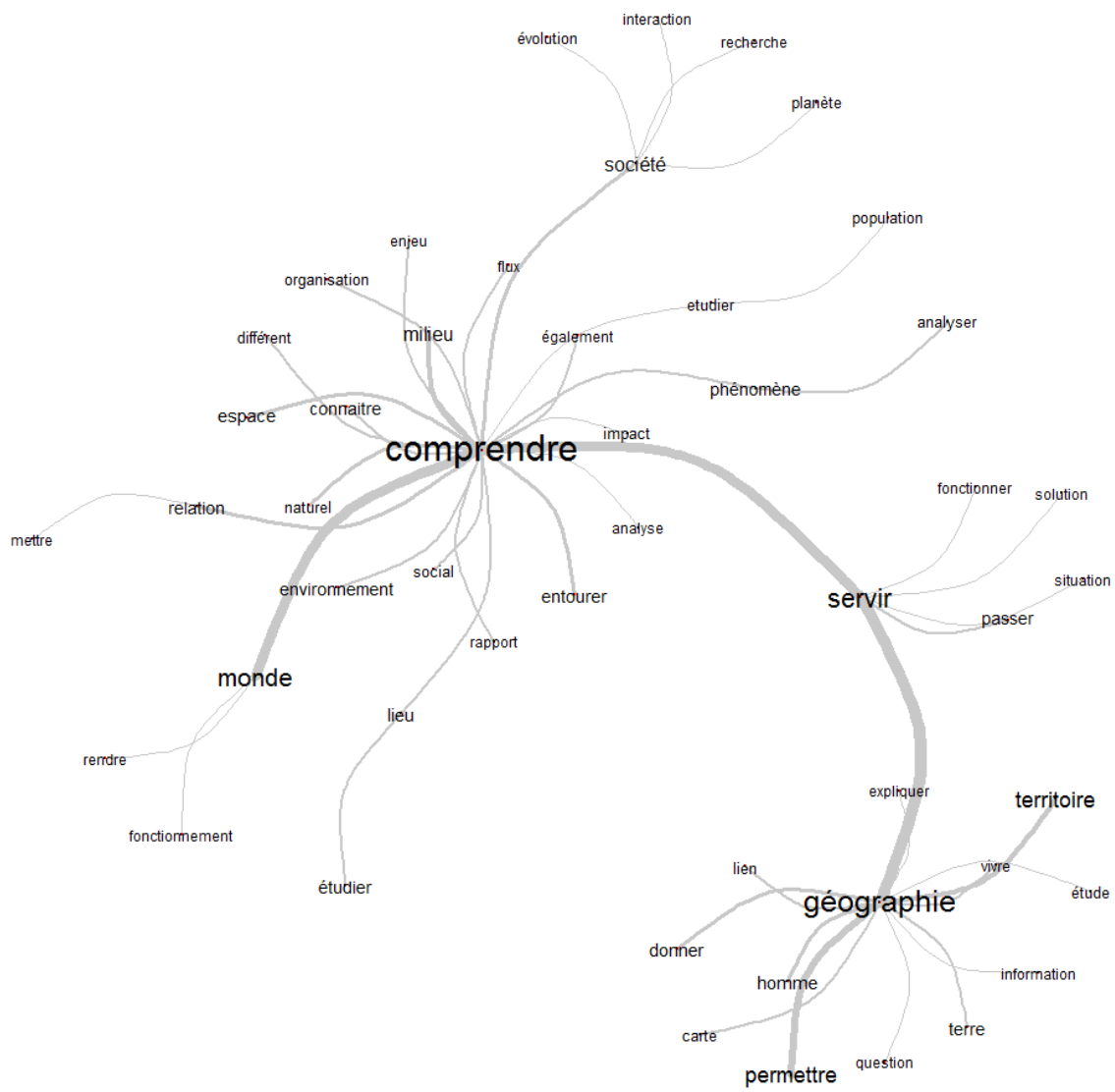


Figure 9 L'utilité de la géographie vue par les étudiants

Urbaniste / aménagement	48
Cartographe/géomaticien	44
Géographe	43
Professeur	25
Géologue	21
Climatologue	20
Chercheur	17
Météorologue	9
Hydrologue	8
Architecte	6
Métiers de l'environnement	6
Géopoliticien	5
Humanitaire	4
Enseignant chercheur	4
Administration territoriale	3
Historien	3
Tourisme	2
Paysagiste	2
Géo-marketing	2
Géomètre	2

Autres métiers cités une fois : archéologue, balayeur; dame pipi; contrôleur SNCF, journalisme, ethnographe, démographe, historien, politicien, démographe, militaire, anthropologue; sociologue, économiste, statisticien; employés dans différentes organisations globales (gouvernementales et non gouvernementales) ou secteurs différents (environnement, aide au développement, économie), un travail de conseiller pour les entreprises ou pour l'état ainsi que toutes les professions d'analyse, géomorphologue

Tableau 2 Métiers associés à la géographie

Gout pour la géographie	24
Choix professionnel	20
Volonté de devenir enseignant	10
Comprendre le monde, les sociétés	8
Intérêt pour les cartes	6
Intérêt pour la géographie	6
Goût pour l'environnement, la nature ou le développement durable	6
Voyager	5
Choix par défaut	4
Intérêt pour une science à l'interface entre sciences naturelles et sciences humaines	4
C'est un complément de l'histoire	3
Actualité	2
Intérêt pour l'aménagement	2
Plaisir de la géographie	1

Tableau 3 Justifications par les étudiants de leur orientation en géographie