



HAL
open science

L'accompagnement à la réussite des étudiant.es en première année à l'université sous le prisme de la loi ORE : focale sur la direction des études et les dispositifs de remédiation

Manon Hoareau

► To cite this version:

Manon Hoareau. L'accompagnement à la réussite des étudiant.es en première année à l'université sous le prisme de la loi ORE : focale sur la direction des études et les dispositifs de remédiation. Diversité, Réussite[s] dans l'Enseignement Supérieur (2024), Nantes Université [Nantes Univ], Apr 2024, Nantes, France. hal-04557136

HAL Id: hal-04557136

<https://hal.science/hal-04557136>

Submitted on 24 Apr 2024

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.

Proposition de communication individuelle

Titre : L'accompagnement à la réussite des étudiant.es en première année à l'université sous le prisme de la loi ORE : focale sur la direction des études et les dispositifs de remédiation

Auteure : Manon Hoareau, 2ème année de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation, CREAD, Rennes 2, manon.hoareau@univ-rennes2.fr

Mots-clés : Loi ORE- direction des études- dispositif de remédiation- mise en œuvre- réussite- recrutement

Type de texte soumis (au choix)

- Texte court (500 mots, hors références)
- Texte long (2000 mots, hors références)

Type de communication

- Présentation d'une recherche
- Présentation d'un dispositif
- Retour d'expérience sur une initiative

Présentation

1. Introduction et problématisation

Pays scolaro-centré, la France positionne son système éducatif comme un élément fondamental dans la maîtrise des destins sociaux puisqu'il s'impose comme vecteur principal de la position socio-professionnelle d'un individu. Celle-ci se traduit par la distribution des diplômes et du niveau de qualification qui trouve la légitimité de son fonctionnement dans la méritocratie (Duru-Bellat et Tenret, 2009). Ce système situe alors la question de la réussite comme un enjeu primordial dans laquelle l'élève endosse la responsabilité de son avenir dans une institution de « démocratisation ségrégative » (Merle, 2000, p.24) qui vient infléchir des inégalités de réussite scolaire. L'enseignement supérieur et particulièrement l'université, ne sont pas exempts de ces inégalités de réussite. En effet, le chef d'accusation porté par l'ancienne ministre de l'Enseignement supérieur, Frédérique Vidal, stipule d'un échec massif en première année universitaire avec un taux qui s'élève à 60 %. En réaction à ce phénomène, de nombreuses lois et réformes ont été promulguées afin de favoriser la réussite à l'université : tel est le cas de la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE) du 8 mars 2018. Nous interrogerons ici le volet Réussite de cette loi en questionnant l'accompagnement à la réussite

par l'instauration de parcours personnalisés qui se matérialisent par l'option « oui si » et ses déclinaisons, regroupées sous l'appellation « dispositifs de remédiation ».

Cette loi modifie le paysage universitaire par une montée en puissance des dispositifs (Barrère, 2013) au travers du nouveau traitement institutionnel local des demandes d'inscriptions (Bodin et Orange, 2019). De façon inédite, la loi ORE octroie un grand pouvoir aux établissements universitaires dans la gestion des flux entrants (Dizambourg, 2018). Cette nouvelle gestion conditionne toujours plus fortement l'avenir socio-scolaire des néo-bacheliers puisqu'elle se concrétise en amont par le ciblage du potentiel échec des bacheliers dans l'enseignement supérieur grâce à l'outil « oui-si ». Celui-ci représente la nouvelle proposition de réponse laissée aux universités sur Parcoursup qui indique au candidat son acceptation dans la formation sous condition d'un suivi dans les dispositifs de remédiation. En parallèle, la loi ORE introduit une forme de « sélection » à l'entrée de l'enseignement supérieur puisqu'elle demande aux formations postbac de classer les candidats en fonction des attendus nationaux et locaux, lesquels sont réifiés dans un paramétrage complexe de l'outil d'aide à la décision. Dans cette même perspective de « gestion prédictive et préventive des bacheliers » (Bodin et Orange, 2019, p. 217), l'arrêté du 30 juillet 2018 - relatif au diplôme national de licence - déclare que la réalisation des objectifs de la loi ORE nécessite la mise en œuvre de deux grands dispositifs nationaux : une direction des études et un accompagnement personnalisé par des dispositifs de remédiation (MESRI, 2021). Respectivement, le premier désigne un ou plusieurs enseignant.es-chercheur.es en charge de la personnalisation et de l'individualisation des parcours étudiants. Quant au second, il renvoie à l'accompagnement à la réussite des étudiant.es par l'acculturation cognitive, culturelle et sociale dont le pilotage est généralement pris en charge par la direction des études. Or, la mise en œuvre de ces dispositifs induit *ipso facto* des différences inter-établissements (Frouillou et *al.*, 2020) mais aussi des différences infra-établissements (Gearing et Masy, 2022) en raison de son application locale. A titre d'exemple, l'article 5 de ce même arrêté déclare clairement que « Les modalités de désignation des directeurs d'études comme la définition de leur périmètre d'action sont définies par les établissements ».

C'est pourquoi, il est intéressant de s'interroger sur cet accompagnement à la réussite par ces deux dispositifs en se concentrant uniquement sur une université afin de considérer les possibles différences infra-établissements. De fait, il en découle un questionnement sous-jacent puisque la loi ORE implique d'interroger le déploiement de la direction des études et des dispositifs de remédiation à savoir quelles mises en œuvre effectives. En ce sens, la présente communication propose de questionner la manière dont la réussite étudiante en première année est organisée (et donc pensée) au sein d'une université de province au regard des diverses déclinaisons locales que donne à voir une même politique éducative nationale.

La principale hypothèse de cette enquête repose sur la mise en œuvre très locale de ces deux dispositifs à l'échelle des départements. Cette gestion refléterait alors un système universitaire décentralisé qui favoriserait une appropriation locale des réformes, renforçant alors le constat d'une territorialisation des politiques éducatives (Derouet et Dutercq, 1997). Plus encore, l'accompagnement à la réussite, sous le prime des dispositifs, donnerait lieu à des différences infra-établissements qui s'exprimeraient notamment dans le recrutement des étudiant.es en remédiation. Effectivement, différentes logiques de recrutement seraient à l'œuvre au sein d'un même établissement ce qui laisseraient entrevoir une diversité de formes et curriculum de remédiation ; seconde hypothèse de cette enquête. Par conséquent, ces dispositifs seraient susceptibles de concentrer des caractéristiques bien spécifiques, qu'elles soient sociales ou

scolaires, à travers lesquelles les bénéficiaires pourraient vivre une expérience singulière de la réussite. En effet, si l'expérience universitaire découle d'une « forme scolaire flottante » (Jellab, 2011, p.119) qui est étroitement liée au contexte universitaire et aux conditions de vie des étudiant.es, alors le recrutement et l'accompagnement par ces dispositifs laisseraient percevoir un rapport et un positionnement au processus de réussite spécifique pour les étudiant.es bénéficiaires.

2. Méthodologie

Cette enquête de type ethnographique s'est réalisée à travers une approche qualitative alliant entretiens et observation. Plus précisément, c'est au sein de l'université de province Simone Veil, connue pour ses politiques d'ouverture sociale, que l'enquête auprès de 20 départements s'est déroulée selon deux principaux objectifs. Le premier ambitionne de contextualiser cet accompagnement à travers la direction des études afin de saisir son rôle dans la réussite étudiante. Pour cela, 28 entretiens semi-directifs auprès des directeur.ices des études ont été réalisés pour questionner la manière dont cette loi intervient dans l'exercice de leur fonction en soulignant les difficultés, les contraintes et les transformations rencontrées depuis l'application de la loi ORE. Une attention particulière a été attribuée à la mission de pilotage du dispositif de remédiation dont les résultats obtenus témoignent de diverses logiques de recrutement. Quant à la seconde phase d'investigation, elle s'est réalisée grâce à une observation non participante *in situ* au sein d'un atelier hebdomadaire de remédiation dans le but d'analyser sa place dans la socialisation étudiante (Lahire, 1997 ; Millet, 2003 ; Coulon, 2005). Ces 14 heures d'observation ont permis de comprendre les enjeux du dispositif, les objets travaillés ainsi que la façon dont les étudiant.es se saisissent du dispositif. Finalement, ces deux phases d'investigation mettent en exergue les diverses formes et curriculums de ces dispositifs de remédiation pour penser leur place dans l'affiliation au « métier d'étudiant » (Coulon, 1997), condition *sine qua non* à la réussite universitaire.

3. Résultats et discussion

Dans un premier temps, les résultats de cette enquête confirment l'existence de différences infra-universitaires, témoignant d'une mise en œuvre locale de la loi ORE au sein de l'université Simone Veil. Ces différences s'observent particulièrement dans le type d'organisation de la direction des études dont la mise en œuvre est propre à chaque département, dépendante du nombre d'étudiant.es dans la filière et de l'organisation curriculaire de la formation. Ainsi, cette dernière conditionne le périmètre d'action des directeur.ices des études puisque cette implémentation produit un cahier des charges local, en construction permanente dont la constitution est aussi évolutive qu'empirique. D'une part, cette flexibilité renforce une mise en œuvre dont l'appréciation est extra-locale et justifiée, d'autre part, un mode de gouvernance décentralisé à l'intérieur d'un même établissement. En effet, un processus d'aménagement institutionnel basé selon le principe de décentralisation a été relevé puisque le mécanisme de gestion administrative donne un cadre aux acteurs institutionnels tout en déléguant une majeure partie des responsabilités aux instances locales. La loi ORE renforce ce procédé par les grandes marges de manœuvre laissées aux établissements. Simone Veil a fait le choix de déléguer la mise en œuvre aux départements, reflétant en outre la confiance institutionnelle accordée aux

acteurs locaux. De ce fait, si la mise en œuvre de la réussite sous le prisme de la loi ORE est locale, elle est *a fortiori* plurielle. La réussite devient alors un terrain entre formalisation et expérimentation de diverses pratiques professionnelles, institutionnelles et politiques. En effet, le processus de réussite s'implante dans un environnement composé d'un écosystème riche et varié en termes d'acteurs, de mises en œuvre et de représentations. Par conséquent, une même mission peut être mise en œuvre de manière totalement différente selon le département, à l'exemple du mode de recrutement des étudiants dans les dispositifs de remédiation.

Dans un second temps, c'est l'appropriation des « oui-si » que cette enquête a cherché à appréhender. Si l'article 9 de l'arrêté licence de 2018 déclare que l'offre de formation « comprend les dispositifs nécessaires de remédiation et de remise à niveau, notamment pour les étudiants ayant été admis sous condition de suivre de tels enseignements », il n'est pas obligatoire dans la mesure où l'usage du « oui-si » en réponse sur Parcoursup n'est pas systématiquement utilisé par toutes les commissions d'examen des vœux. Néanmoins, l'université Simone Veil propose invariablement un dispositif de remédiation, sous forme de cours de remise à niveau, bien qu'une majeure partie de ses formations refusent l'utilisation du « oui-si » sur Parcoursup. Pour cause, de nombreuses formations considèrent l'étiquette « oui si » comme une forme de stigmatisation (Orange, 2017) en ce sens qu'elle postule d'un manque de capacités renforçant le poids discriminant du passé scolaire. De fait, l'enquête démontre des logiques de recrutement variées des étudiant.es dans ces dispositifs, qui s'éloignent de ce que la loi ORE avait initialement prescrit (oui-si) afin de répondre à la réalité pragmatique des formations. Résistante alors à certains aspects de la loi, l'université Simone Veil devient un véritable théâtre d'expérimentation de différents modes de recrutement, allant de la contrainte au volontariat libre ou incité, de telle manière que le profil du public accueilli varie selon le mode de recrutement. En effet, la visibilité et l'accessibilité du dispositif de remédiation attestent de caractéristiques socio-scolaires des étudiant.es diverses selon la logique de recrutement utilisée dont l'expérience vécue du dispositif devient alors tout aussi particulière que singulière. Par conséquent, ces logiques de recrutement représentent un indicateur de la façon dont la réussite est pensée par les formations, dépendantes donc des matrices disciplinaires combinés aux logiques de la direction des études. Ainsi, les missions de cette dernière, illustrées par les différents modes de recrutement en remédiation, sont investies selon les problématiques de la filière en termes de besoins et d'attentes. Finalement, c'est la capacité structurelle de la formation qui conditionne le périmètre d'action. De ce fait, l'identité du département s'impose comme marqueur d'investissement et d'appropriation locale du statut de la direction des études et de la mise en œuvre de la remédiation faisant de ces derniers des dispositifs intrinsèquement liés. Pour conclure, la façon de concevoir le processus de réussite en première année universitaire est fortement dépendante de la manière dont ces dispositifs sont pensés au sein d'une même formation.

Bibliographie des principales références mobilisées

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>

Bodin, R. & Orange, S. (2019). La gestion des risques scolaires. « Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là ». *Sociologie*, 10, 217-224.

Derouet, J.-L. et Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. ESF éditeurs.

Frouillou, L., Pin, C. & van Zanten, A. (2020). Les plateformes *APB* et *Parcoursup* au service de l'égalité des chances : L'évolution des procédures et des normes d'accès à l'enseignement supérieur en France. *L'Année sociologique*, 70, 337-363.

Bibliographie complète

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>

Bodin, R. & Orange, S. (2019). La gestion des risques scolaires. « Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là ». *Sociologie*, 10, 217-224.

Coulon, A. (1997). Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire. *Economica anthropos*.

Derouet, J.-L. et Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. ESF éditeurs.

Dizambourg, B. (2018). La licence au-delà de Parcoursup, *Administration & Education*, n°160(4), pp. 23- 33.

Duru-Bellat, M. et Vérétoit, A. (2010). *Les Sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.

Frouillou, L., Pin, C. & van Zanten, A. (2020). Les plateformes *APB* et *Parcoursup* au service de l'égalité des chances : L'évolution des procédures et des normes d'accès à l'enseignement supérieur en France. *L'Année sociologique*, 70, 337-363.

Geuring, E. & Masy, J. (2022). Être étudiant en première année de licence en temps de pandémie. Dans : Pierre-Olivier Weiss éd., *L'éducation aux marges en temps de pandémie : Précarité, inégalité et fractures numériques* (pp. 275-298). Presses universitaires des Antilles.

Jellab, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(2), 115-142. <https://doi.org/10.4000/ras.732>

Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris, La Documentation française

Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55, 15-50. <https://www.cairn.info/revue--2000-1-page-15.htm>.

Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon

3, 4 & 5 avril 2024

Diversité et réussite[s]

dans l'enseignement supérieur

Manon Hoareau,
2^{ème} année de thèse,

CREAD,
Université Rennes 2

L'accompagnement à la réussite des étudiant.es en première année à l'université sous le prisme de la loi ORE : focale sur la direction des études et les dispositifs de remédiation



Financée par le laboratoire CREAD et l'école doctorale ELICCE

Prolégomènes

- Une communication qui s'inscrit dans le cadre :
 - D'une thèse : « **Egalité de réussite au premier cycle universitaire : l'expérience étudiante à l'aune des dispositifs de remédiation** » sous la direction de James Masy et Geneviève Lameul
 - Du projet **Oruniv** qui entend objectiver les effets de la loi ORE à l'université
- Mise en œuvre de la loi ORE en se concentrant :
 - Sur le **volet Réussite** de cette loi
 - Sur ses dispositifs afférents : la **direction des études** et les **ateliers de remédiation**
 - Application qui témoigne d'une **montée en puissance des dispositifs** (Barrère, 2013)

Problématique

De quelle manière l'accompagnement à la réussite étudiante en première année est organisé (et donc pensé) au sein d'une université de province au regard des diverses déclinaisons locales que donne à voir une même politique éducative nationale ?

- Hypothèse : Modification des pratiques des acteurs professionnels dont l'opérationnalisation atteste d'une marge de liberté corrélée à une **dimension coercitive** et **émancipatrice** (Aït-Ali, 2019)
- Un accompagnement qui se traduit par la mise en place :
 - D'une nouvelle fonction à l'université en charge de personnaliser les parcours étudiants : **la direction des études**
 - Qui se matérialise par l'option oui-si et ses déclinaisons, regroupées sous l'appellation « **dispositifs de remédiation** »
- Deux dispositifs considérés comme des espaces, physique ou symbolique (Belin, 2001) dans lesquels prend place **l'expérience** (Dubet, 1994) de la réussite étudiante

Méthodologie

- Données **exploratoires** d'une analyse conjointe de deux dispositifs : direction des études et remédiation
- **Enquête ethnographique** dans l'université *Simone Veil* :
 - 19 départements/24
 - Equipe de direction de l'université (2)
 - Equipe administrative (3)
 - Equipe pédagogique (29 dont **27 directeur.ices des études**)
- Approche exclusivement qualitative par **entretiens compréhensifs** (Kaufmann, 1996)

Loi ORE

- Dynamique de l'**école orientante** (Canzittu et Demeuse, 2017 ; Pelletier, 2001) et de **l'orientation active** (Pistolesi, 2015)
- Consolidation des prérogatives des **acteurs du secondaire** en termes **d'information et d'accompagnement à l'orientation** et des **acteurs du supérieur** dans la prise en charge de la **réussite étudiante**
- Trois objectifs (MESRI, 2021) :
 - l'intervention humaine tout au long du continuum bac-3/bac +3
 - la lutte contre les inégalités d'orientation
 - la lutte contre l'échec scolaire au premier cycle universitaire
- Arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence : « les modalités de désignation des directeurs d'études comme la définition de leur périmètre d'action sont définies par les établissements
» (art.5)

La direction des études : une fonction inégalement investie selon les acteurs locaux des départements

- Dispositif **symbolique** qui agit comme **porteur de frontières** entre l'étudiant et le monde universitaire sous toutes ses formes : « *On a aussi une mission de lien et moi je trouve que c'est ça qui est important. Un lien entre l'étudiant qui pourrait avoir une difficulté et les services de l'université. Des fois, l'étudiant ne sait pas pousser une porte.* » (DE)
- Un **rôle pluriel** qui dépasse le cadre universitaire et le champ des compétences du métier d'enseignant-chercheur en imputant une **fonction médico-sociale** « *Moi je fais le papa, la maman, le CPE, je fais un peu tout.* » (DE L1)
- Un **espace transitionnel** et de **promiscuité** avec les étudiants dépendant de la **taille du département** et de **l'organisation curriculaire** de la formation : une gestion en co-direction (45%) *versus* une direction unique (55%)
- Un **cahier des charges local** dont la constitution est aussi évolutive qu'empirique : « *Comme le cadrage on ne l'a pas tous compris de la même façon, on ne l'a pas tous appliqué de la même façon* » (DE)
- Des missions inégalement investies et revêtis de façon différente selon les départements à l'exemple des **modes de recrutement des étudiants** dans les dispositifs de remédiation

La remédiation : des prérogatives à l'appropriation marginale et détournée du dispositif

- Recrutement : une sous-dimension de la **mission d'ingénierie de formation** dont on peut observer **deux grands effets** dans la mise en œuvre (Belin, 2001 ; Fourcade et Krichewsky, 2012) :

- **Le modelage** : utilisation du oui-si toutes combinaisons confondues (**42%**) qui renforcent des stigmates préexistants associés à l'origine socio-scolaire et à l'origine ethnique :

« *Donc depuis 3 ans, je prends systématiquement en soutien et je suis vachard avec ça, c'est obligatoirement les étudiants de bac pro et bac techno. Ça fait hurler dans d'autres départements. Pour les étudiants étrangers, je leur en parle et puis je vois où ils ont été en fonction de leur pays, s'ils ont fait leurs études en français.* » (DE L1)

- **La rétroaction** : utilisation du volontariat toutes combinaisons confondues (**48 %**) :

« *C'est un test qu'on a essayé d'imaginer comme étant un peu moins normatif qu'un test de français, de grammaire ou type Voltaire, puisqu'on demande aux étudiants de faire une lettre de démotivation.* » (Co-DE L1)

« *On attend qu'eux se trouvent des difficultés. En commençant [la remédiation] qu'après les vacances d'automne, ils en ont chié pendant six semaines.(...) Cette auto-évaluation leur permet à un moment de savoir ce dont ils ont besoin et donc d'entrer dans un dispositif.* » (DE)

- Des modes de recrutement qui témoignent d'une **certaine résistance des acteurs** à certains aspects de la loi ORE
remédiation

Conclusion : Un processus de réussite fortement contraint des logiques d'acteurs locaux

- Un accompagnement à la réussite qui renvoie aux problématiques des filières : **l'identité du département** comme marqueur d'investissement
- Une réussite liée aux **représentations, valeurs et croyances** (van Zanten, 2015) des acteurs
- *Quid* de la réception des étudiants sur cet accompagnement à la réussite ? Quel sens phénoménologique des étudiants vis-à-vis de la mise en œuvre de ces deux dispositifs ?
- Une expérience subjective qui contribuerait à négocier, agencer, réguler ces dispositifs aux différentes contingences.

Références bibliographiques

Aït-Ali, C. (2019). Chapitre 1 : la vie scolaire un macro-dispositif d'éducation. Dans *Le dispositif en questions : le prisme des sciences de l'éducation et de la formation et des sciences de l'information et de la communication. Détours par le macro-dispositif* (p. 25-43). IDC Information Documentation Communication.

Amblard H., P. Bernoux, G. Herreros & Y.-F. Livian (1996). *Les nouvelles approches sociologiques*, Seuil.

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>

Belin, E. (2001). *Une sociologie des espaces potentiels: Logique dispositif et expérience ordinaire*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.olgie.2001.01>

Canzittu, D., Demeuse, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante ?*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.canzi.2017.01>

Derouet, J.-L. et Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. ESF éditeurs.

Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42, 3-32.

Kaufmann, J. (1996). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.

Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : Une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55(1), 15. <https://doi.org/10.2307/1534764>

Pistolesi, N. (2015). 6. L'orientation active : une aide efficace pour choisir ses études ? *Regards croisés sur l'économie*, 16, 105-116. <https://doi.org/10.3917/rce.016.0105>

van Zanten, A. (2015). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? *Regards croisés sur l'économie*, 16(1), 80-92.

IN

U