




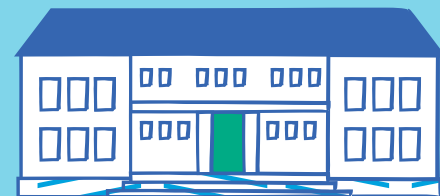
JOURNÉES D'ÉTUDES

L'avenir du parcours
lycée/supérieur depuis
Bac-3 jusqu'à Bac+3

février - mai 2021



 Institut des Hautes Études
de l'Éducation et de la Formation – IH2EF
Téléport 2 - BP 72000 - Bd des Frères-Lumière
86963 Futuroscope Chasseneuil



ÉDITORIAL



En proposant ces journées d'études, l'IH2EF et le comité d'organisation ont souhaité inscrire le pilotage du Bac-3/+3 autour d'une réflexion partagée pour la réussite du parcours des élèves et étudiants.

Dans un contexte renouvelé et concerté car il s'agit de créer, sur le sujet, une communauté de vision et de pensée des cadres pilotes pour prendre la mesure de ce que les lois et transformations récentes (ORE – réforme des lycées – cadre national de référence...)

impliquent de nouveau et de puissant pour les coordinations.

Pour une réflexion renouvelée et concertée, qui mise sur l'intelligence collective pour mettre en œuvre les cohérences d'accompagnement aux différentes échelles de pilotage et afin de réduire les inégalités d'accès et de réussite qui caractérisent encore trop souvent ces parcours.

C'est aussi **le pari de l'efficacité** pour que cette communauté de pensée reflète d'abord ce qui nous rassemble sans y opposer les particularités ou les spécificités des mondes scolaires et supérieurs.

En réunissant pour la première fois, dans une unité de temps et de lieu, les parties prenantes du pilotage du continuum Bac-3/+3 — cadres et

pilotes territoriaux des mondes scolaires et supérieurs; acteurs et porteurs des dispositifs; chercheurs et praticiens — nous proposons d'étudier les modes de pilotage et de définir des axes structurants aux différentes échelles de gouvernance qui garantiront aux élèves et étudiants de plus grandes réussites dans leurs parcours et leurs transitions.

Je formule le vœu que la qualité des participants et la densité de leurs travaux durant ces journées d'études stimuleront et serviront la préparation du grand colloque sur le pilotage du Bac-3/+3 à l'IH2EF en février 2022.

Charles Torossian,

Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

Directeur de l'IH2EF



SOMMAIRE

Introduction

page 5

01

Dimensions transversales des journées d'études

De nouvelles organisations territoriales pour de nouvelles subsidiarités

page 9

Regards croisés sur les moyens d'accompagnement (dispositifs/offre/information)

page 11

Les coordinations territoriales et leurs « alignements »

page 13

Les compétences et la réflexivité des élèves au centre de toutes les coordinations

page 15

02

Entrées thématiques des journées d'études

THÉMATIQUE 1

Le pilotage de l'offre d'enseignement supérieur

page 17

THÉMATIQUE 2

Piloter les processus d'accompagnement des étudiants et des élèves

page 22

THÉMATIQUE 3

Piloter pour une meilleure compréhension de la réforme des lycées

page 27

03

Retours d'expériences

page 31

04

Apports de la recherche et des comparaisons internationales

page 40

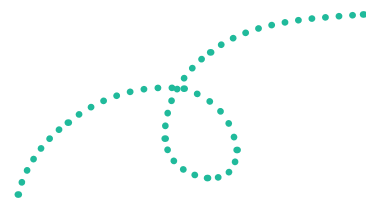
05

Programme des journées d'études à télécharger sur notre site :

www.ih2ef.gouv.fr

ANNEXES

Annexe I - Éléments statistiques page 43 / Annexe II - Présentation de la Master Class d'Alain Boissinot page 49 / Annexe III - Biographies des intervenants page 50 / Annexe IV - Références page 53 / Annexe V - Partenaires page 55 / Bloc-notes page 56



INTRODUCTION

Le continuum Bac-3/+3 s'inscrit aujourd'hui dans un changement de paradigme caractérisé d'une part par la réduction des linéarités des parcours et d'autre part par l'engagement croissant des élèves et étudiants dans la définition de leurs choix d'orientation et de formation. Moins linéaires et moins uniformes, les parcours construits supposent des accompagnements individuels et collectifs plus personnalisés pour tirer profit de l'expérience et des apprentissages acquis des publics. En outre, ils sont plus intégrés aux systèmes d'enseignement et de formation pour mieux jalonner leurs réussites. Le pilotage du continuum devient majeur pour les responsables des structures d'enseignement et de formation qui doivent contribuer par leur coordination et leur management à établir les conditions réelles de la réussite des élèves et des étudiants. C'est un pilotage qui peut aider chacun à révéler ses compétences et permettre à tous de dépasser les limites sociales qui stigmatisent encore trop de parcours, d'ambitions et in fine de destins scolaires et professionnels.

La question n'est pas nouvelle mais plus que jamais d'actualité. Il n'y a qu'à constater ce que les chiffres¹ nous disent de notre réalité pour considérer qu'en ce premier quart du 21^e siècle, nous devons faire preuve d'allant et de volontarisme sur le sujet.

Au-delà des données de parcours, ce sont aussi des cultures qui évoluent. Celle du monde économique qui attend ou promeut des compétences transversales et psychosociales fortes en plus des certifications, celle de la jeunesse qui envisage le travail et la vie en général selon des critères nouveaux, et qui se construit selon des modèles moins linéaires et plus variés, celle qui nous outille de technologies porteuses de nouvelles potentialités, celles enfin des mondes de l'enseignement et de la formation qui s'adaptent et définissent des contenus aptes à susciter plus d'engagement de la part de ses publics.

Concernant les chiffres, une récente *Note Flash* du SIES² illustre les parcours de réussite en licence: «Le taux de

réussite en licence, en 3 ou 4 ans, s'établit à 42,2% pour la session 2019, en hausse de 0,3 point par rapport à l'année précédente et de 1 point en deux ans.» L'origine des bacheliers détermine encore trop des écarts importants dans la réussite en trois ans avec respectivement 36,6%, 7,9% et 2,3% pour les bacheliers généraux, technologiques et professionnels. Ces écarts interrogent aussi la qualité de nos critères d'évaluation de la réussite pour ces différents publics et appellent un pilotage du continuum cohérent, moins monolithique et respectueux des caractéristiques propres des parcours en lycée. Néanmoins, le récent rapport de la commission présidée par Martin Hirsch³, «Diversité sociale et territoriale dans l'enseignement supérieur», pointe le fossé en diplomation des enfants de parents diplômés de l'enseignement supérieur (73%) vis-à-vis de ceux dont les parents ne le sont pas (17%).

Cette persistance des biais socio-scolaires dans les devenir et les aspirations des élèves interpelle notre capacité collective à agir pour réduire ces inégalités de réussite.

Ces données questionnent en creux la représentation même de la notion de réussite. Les indicateurs retenus dans les mondes scolaire, universitaire ou supérieur s'appuient en général sur des données de parcours ou d'examen (parcours de licence en 3 ou 4 ans – taux de réussite). La réussite est plus rarement étudiée sous l'angle des comportements des élèves ou des étudiants (citons cependant sur ce point les bilans et enquêtes de l'OVE présentés p.23). Nous manquons d'une vision holistique de l'apprenant qui nous permettrait d'enrichir et d'adapter le pilotage des transitions. Aux limites d'un pilotage sans nuance par les indicateurs, nous pouvons substituer un pilotage étayé par les données, modulable en fonction des échelles et des niveaux, augmenté de la prise en compte des comportements, centré sur l'humain pour servir toutes les formes de réussite.

¹ Annexe I - Éléments statistiques, p. 43.

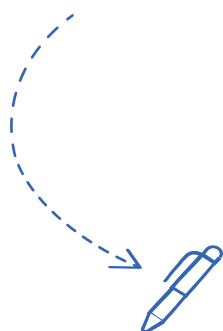
² *Note Flash* n°22, octobre 2020, «Parcours et réussite en licence: Les résultats de la session 2019», SIES.

³ «Diversité sociale et territoriale dans l'enseignement supérieur», rapport présidé par Martin Hirsch, 10 décembre 2020.



La question n'est pas nouvelle en effet si l'on en juge par ce texte⁴ de 1947 qui interroge l'attitude à tenir face à un flux nouveau d'étudiants. On y lit l'idée d'une propédeutique entre le secondaire et le supérieur, ou encore

l'intérêt qu'il y aurait à missionner les professeurs agrégés pour stabiliser la qualité de l'enseignement en lycée, «meubler» l'esprit des élèves et assurer une meilleure continuité avec le supérieur.



« Une opportunité historique qui ne demande qu'à être mise en œuvre. »

Nous disposons de tous les outils pour faire de l'orientation postbac la zone de développement d'un pilotage renouvelé, centré sur le continuum, structurant pour l'activité des cadres des mondes de l'enseignement scolaire et supérieur, intelligent dans sa capacité d'association des acteurs des collectivités et des parties prenantes, respectueux de la manière dont les individus souhaitent aujourd'hui s'engager dans une société certes exigeante et complexe mais aussi riche de défis et de promesses.

Les réformes récentes qui portent sur la nouvelle organisation territoriale, les transformations du lycée ou les nouveaux cursus universitaires nous offrent un cadre d'action unique dans l'Histoire avec:

- de nouveaux moyens d'accompagnement et de construction des parcours en lycée;
- de nouvelles subsidiarités avec les compétences territoriales inscrites dans la loi;
- de nouvelles approches pour l'accueil et le suivi des étudiants dans les filières de licence, STS ou écoles.

Au carrefour de ce nouveau système, **Parcoursup**, qui, par le niveau d'information qu'il met à disposition des candidats et des équipes de l'enseignement scolaire et supérieur, apparaît comme un véritable tremplin (à la fois révélateur et accélérateur) vers la bonne orientation, prélude à la réussite dans le premier cycle en vue d'at-

teindre l'objectif de 60%⁵ d'une classe d'âge au niveau licence.

Ces étapes qui jalonnent les parcours et les choix des élèves (réforme des lycées – Parcoursup – Loi ORE) ont été développées indépendamment les unes des autres et dans des temporalités distinctes. Cependant, il émerge de cette construction politique, éducative et territoriale une nouvelle cohérence interne qui n'attend plus qu'un pilotage renouvelé pour lui donner sa force et son efficacité.



⁴ Lebeau René, « La liaison entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur », *Les Études rhodaniennes*, vol. 23, n°4, 1948. p. 314-316. DOI : <https://doi.org/10.3406/geoca.1948.5947>.

⁵ Proposition incluse dans le rapport de la StraNES de 2015 avec un horizon fixé à 2025 (le Programme national de réforme proposait 50%).



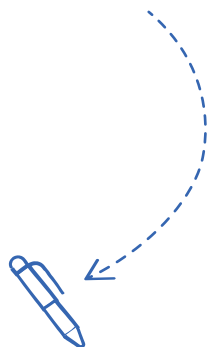
Notre ambition durant ces journées

En nous appuyant sur les nouveaux réseaux des DRAIO et des recteurs délégués à l'ESRI ainsi que sur tous les acteurs en charge du Bac-3/+3, notamment les proviseurs, les responsables de licences et les directeurs d'IUT, l'objectif de ces journées d'études **est de préparer les conditions d'un meilleur pilotage quotidien du continuum Bac-3/+3, en créant une communauté de vision et de pensée entre les pilotes de l'enseignement secondaire et ceux de l'enseignement supérieur** afin de faire levier sur les réformes citées pour qu'ensemble ils construisent des pratiques aptes à modifier en profondeur les conditions réelles d'accès et de succès dans l'enseignement supérieur.

Centrées sur **le pilotage et le management des transitions**, ces journées proposent de traiter sous un angle nouveau une question ancienne en définissant ce que les réformes structurelles actuelles impliquent en termes de pilotage, de responsabilité des « pilotes », de rôles des instances ou de besoins de formation. Notre ambition est d'installer des éléments systémiques de dialogue et d'analyse,

d'entrer dans des cadres d'action qui associent durablement l'enseignement scolaire et supérieur pour améliorer la fluidité des transitions. Notre ambition est aussi de recentrer nos réflexions sur les compétences que les pilotes doivent mobiliser pour garantir la prise en compte de la pluralité des projets d'études, les compétences construites des élèves et étudiants; quelles que soient les voies choisies, la maturité des projets ou les capacités à mobiliser des savoirs académiques, sociaux et plus globalement des compétences de vie.





LES OBJECTIFS DES JOURNÉES D'ÉTUDES

- Créer une communauté de vision des cadres et piloter le changement de paradigme du continuum Bac-3/+3.
- Capitaliser les expériences réussies de pilotage issues des académies et menées dans les dispositifs (territoires d'innovation pédagogique, PIA, CMQ, etc.).
- Cibler les actions, initiatives à démultiplier sur le terrain.
- Générer de nouveaux gestes professionnels managériaux susceptibles de réduire les biais sociaux de l'orientation postbac.





DIMENSIONS TRANSVERSALES DES JOURNÉES D'ÉTUDES

De nouvelles organisations territoriales pour de nouvelles subsidiarités

Depuis le 1^{er} janvier 2020, 18 régions académiques sont mises en place pour répondre au nouveau cadre régional créé par la loi du 16 janvier 2015: 10 ne comprennent qu'une seule académie, dont 5 en outre-mer, 4 sont composées de 2 académies et 4 sont composées de 3 académies. La région académique constitue l'échelon de mise en cohérence des politiques éducatives régionales en particulier pour les questions requérant une coordination avec la Région ou le préfet de Région dans les domaines suivants:

- formation professionnelle, apprentissage et orientation tout au long de la vie professionnelle;
- définition du schéma prévisionnel des formations des établissements publics d'enseignement du second degré;
- enseignement supérieur et recherche;
- lutte contre le décrochage scolaire.

Mais aussi: service public numérique éducatif; utilisation des fonds européens; contribution aux contrats de plan État/Région.

Afin de préciser les compétences respectives de l'État et des Régions dans l'exercice de leurs missions en matière d'orientation et d'information et les principes communs de leur action, et ainsi permettre une meilleure cohérence de leurs interventions, l'État a défini un nouveau *cadre national de référence*⁶ qui, par la loi n°2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel⁷, permet une mise en complémentarité des différents acteurs de l'orientation grâce à un partage clair des compétences État/Régions:

- les Régions ont désormais la responsabilité d'organiser des actions d'information auprès des élèves, des étudiants et des apprentis sur les métiers et les formations, notamment dans les établissements scolaires et universitaires;
- l'État conserve une compétence pleine et entière

dans la définition, au niveau national, de la politique d'orientation des élèves et des étudiants. Il continue de prendre les décisions d'orientation et d'affecter les élèves. Il assume toujours la dimension éducative et pédagogique de l'orientation des élèves qui relève de ses missions de service public de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur.

« Piloter les niveaux
intermédiaires en reconnaissant
l'engagement des acteurs
et la co-construction. »

Dans son exposé des motifs, le cadre national de référence précise que « les actions menées sur leurs territoires en faveur du développement économique et de l'emploi placent les Régions en situation d'apporter une valeur ajoutée importante pour l'enrichissement des bases nationales existantes à partir des réalités locales attestées. Ainsi la Région devient pleinement partie prenante de ce processus en agissant de manière concrète et opérationnelle sur l'information produite et sur les modalités de transmission et de mise à disposition de cette information ».

Dans son annexe, l'article 4 indique les instances et les coordinations souhaitables pour dresser les bilans de l'exercice partagé de cette compétence. Ces bilans sont présentés aux comités techniques académiques des académies des Régions, réunis en formation conjointe, ainsi qu'au comité régional de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles (CREFOP). Enfin, le cadre national de référence prévoit que « les plans d'action des Régions soient partagés et adaptés au plus près des réalités des établissements en y associant tous les acteurs

⁶ Cadre national de référence: <https://www.education.gouv.fr/orientation-scolaire-cadre-national-de-reference-entre-l-etat-et-regions-de-france-7322>.

⁷ Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.



et en cohérence avec les projets des établissements du secondaire comme du supérieur».

Ces textes et nouvelles distributions des responsabilités ne doivent pas apparaître comme un énième avatar de ce qui a été décrit dans notre Histoire comme une dérive de la «décentralisation à la française» mais bien fournir des cadres propices au développement d'un «pilotage par le milieu» comme l'évoque Andrew Hargreaves⁸ en identifiant les niveaux de pilotage les plus appropriés. Aucune réforme ou circulaire ne peut atteindre ses objectifs si elle s'applique sans l'association réelle des acteurs, consultés, mais surtout sollicités pour co-construire les réponses adaptées au territoire et à son échelle. C'est un pilotage au plus près du réel dans sa capacité d'association, de formation et de coordination qui conditionne aussi l'adhésion de la communauté éducative et de la société civile présente sur le territoire.

C'est d'ailleurs pour cette raison que le Cadre national de référence a été décliné dans chaque Région dans une convention régionale signée par le président ou la présidente de région, le recteur ou la rectrice de région académique, le préfet ou la préfète de Région et parfois la directrice générale de l'Onisep.

Ces pilotages définissent et impliquent une dimension «**qualité RH**» de l'articulation Bac-3/+3 et en font un «atout clé» pour la réussite des parcours des publics. Il s'agit dès lors d'identifier les compétences à mobiliser pour piloter cette organisation, savoir où les trouver, les articuler à chaque niveau et proposer des environnements à même de les reconnaître et de les renforcer.

Plusieurs questions vives se posent désormais avec des enjeux de gouvernance, d'organisation, de communication et des dimensions RH à traiter

- Comment cette structuration organique peut-elle déclencher l'activité des acteurs à chaque niveau ? Quelles articulations renforcer entre les acteurs de la Région, ceux du monde économique, de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur ? Qui sont les pilotes et quelles sont leurs relations ?
- Quels sont les éléments de mesure de la réussite des politiques ? Qui rassemble les données, qui les analyse ? Comment en rendre compte localement, nationalement et à la société civile ?
- Quelle est la nature de ce pilotage et où placer le curseur de la subsidiarité ? Ce pilotage reste-t-il descendant et prescriptif ou permet-il plutôt de dégager des degrés de liberté pour la mise en responsabilité des acteurs de proximité (entre le secondaire et le supérieur, entre l'établissement et son territoire) ?
- Qu'est-ce que cela apporte à la qualité du système, pour les accompagnements ou pour orienter stratégiquement les animations et les communications ?
- Quels bénéfices attendre pour les parcours des élèves et des étudiants ?

⁸ Andrew Hargreaves, *The concept of "Leading from the middle"*.



Regards croisés sur les moyens d'accompagnement (dispositifs/offre de formation/information)

Bien que systématiquement mis en œuvre dans les établissements, les dispositifs d'accompagnement ou d'éducation au choix peuvent paraître comme un empilement d'actions ou de mesures dont il est difficile de constater les effets sur la réduction des biais sociaux lors des transitions scolaires.

Dans le supérieur, la loi ORE, qui fait de l'accompagnement personnalisé la règle, a permis de développer des modalités d'accueil et de suivi des étudiants dans les premières années universitaires. Les modules d'accompagnement renforcés pour les nouveaux bacheliers, les nouveaux parcours universitaires, les dispositifs innovants (PIA⁹ et territoires d'innovation pédagogiques¹⁰) à l'adresse des bacheliers technologiques et professionnels se multiplient à l'université. Leur suivi est décrit dans le rapport¹¹ des IGESR en date du 29 juillet 2020 qui pointe sur la base d'un échantillon encore partiel les bénéfices des mesures d'accompagnement sur le maintien des étudiants en études. Il évoque aussi les limites actuelles sur la réussite aux examens. Comment pouvons-nous reprendre ces données de parcours, quels enseignements en extraire pour une exploitation plus forte dans le secondaire? Que nous disent ces études sur

les compétences construites en lycées et sur les orientations stratégiques à maintenir ou développer dans les pédagogies mobilisées?

« Piloter la finalité des dispositifs et sortir des approches technicistes, organisationnelles ou strictement gestionnaires. »

Les chefs d'établissements sont souvent mis en responsabilité sur les aspects techniques et procéduraux de l'orientation au détriment d'approches plus stratégiques propres à renforcer le sens et la force du projet collectif au-delà du périmètre strict de l'établissement. Or la réforme a autonomisé les élèves dans leurs choix de parcours en les rendant aussi acteurs des compétences qu'ils construisent. Dans un monde où les diplômes sont requis mais pas toujours suffisants pour trouver un emploi, où les acteurs seront amenés à changer plusieurs fois de métier dans leur vie, il faut admettre que l'on ne peut plus prévoir des parcours linéaires et qu'il faut aider les jeunes à se doter des compétences utiles pour s'orienter par étape, plusieurs fois dans leur vie.

Ainsi, la conception théorique de l'accompagnement à l'orientation est en forte évolution comme en témoigne ce texte¹² fondateur intitulé « Construire sa vie » (Life Designing) qui présente un nouveau paradigme pour l'orientation au 21^e siècle (Mark L. Savickas, Laura Nota, Jérôme Rossier, Jean-Pierre Dauwalder, Maria Eduarda Duarte, Jean Guichard, Salvatore Soresi, Raoul Van Esbroeck, Annelies E. M. van Vianen and Christine Bi-geon, 2010).

Les auteurs proposent de reconnaître que les parcours actuels sont dynamiques et qu'il est plus avantageux de contribuer à leur co-construction que de s'évertuer à placer les individus dans des silos de situations contrôlées (en termes de voies, d'accès à l'information ou de combinaisons de parcours).

Il invite à prendre en considération les aspects non linéaires et holistiques des projets en adoptant des pratiques itératives d'accompagnement par la mobilisation d'outils et de méthodes variées.

Il précise aussi qu'il est préférable de se focaliser sur les stratégies de survie et les dynamiques du faire face (coping) plutôt que d'ajouter encore de l'information ou des contenus. Il dit enfin que « l'accompagnement dans la construction de sa vie n'inclut pas seulement la construction d'un parcours professionnel, mais, bien au-delà, porte sur la construction de soi dans tous les rôles de la vie, notamment parce que, pour certains, le travail ne correspond pas forcément à un rôle majeur ».

⁹ <https://www.gouvernement.fr/le-programme-d-investissements-d-avenir>.

¹⁰ <https://www.banquedesterritoires.fr/territoires-d-innovation-pedagogique-financement-en-subventions>.

¹¹ Rapport IGESR, « Mesure de la réussite étudiante au regard de la mise en œuvre de la loi ORE. Année 2018-2019 » : https://cache.media.enseignement-sup-recherche.gouv.fr/file/Actus/98/3/RapportIGESR-ReussiteEtudianteFev20_1312983.pdf.

¹² <https://journals.openedition.org/osp/2401>.



Les dispositifs horaires (54 heures en lycée général et technologique – modules de préparation à l’insertion professionnelle ou à la poursuite d’études en lycée professionnel) soutiennent ces changements à la condition d’être véritablement pilotés par les chefs d’établissements qui, dans leur mission d’animation des collectifs, pourront trouver des synergies et des leviers pour faire converger projet collectif et démarche d’évaluation des EPLE (voir le site du Conseil de l’Évaluation de l’École¹³). En assumant aussi la réalité des aspects non linéaires des parcours, ces cohésions nouvelles pourront mieux accompagner les ruptures ou les progressions en escalier, nombreuses aujourd’hui, caractéristiques de la dimension fractale des parcours.

Le pilotage des personnels de direction devrait toucher aussi leur mode de gouvernance interne aux EPLE. Les leviers que constituent la répartition des DGH, la confection des EDT élèves et professeurs et l’organisation des classes et des groupes d’enseignement, sont stratégiques pour placer au cœur des organisations la question des accompagnements progressifs des élèves. Les stratégies d’implantation des enseignements de spécialités qui déterminent les combinaisons possibles sur un territoire, les complémentarités et les réversibilités des parcours entre voie scolaire et apprentissage, les modalités et les contenus retenus pour les temps d’information et d’accompagnement sont des moyens puissants au service de l’engagement, de la persévérance et de la réussite des élèves.

Le pilotage de l’accompagnement à l’orientation et de la construction des compétences à s’orienter devient le point de convergence des réformes. Les actions dédiées pourraient être mieux pilotées et plus concertées à l’échelle des structures, des bassins ou des territoires.

Des questions de pilotage

- Quelles lignes directrices peuvent fournir les académies pour les heures dédiées à l’orientation (54 h - modules voie pro); quelles autonomies accroître pour les mises en œuvre au plus près des besoins des élèves ?
- Quels fonctionnements mutualiser et concerter à l’échelle d’un territoire, et avec les Régions, pour l’organisation des actions d’information ou pour la sollicitation coordonnée des structures du supérieur ?
- Quel traitement collégial et territorial des heures dédiées proposer pour plus de personnalisation et pour réduire les biais sociaux et les inégalités sociales d’accès dans le supérieur ?

¹³ CEE: <https://www.education.gouv.fr/conseil-d-evaluation-de-l-ecole-305080>.



Les coordinations territoriales et leurs « alignements »

À l'échelle d'un territoire, il est complexe de coordonner acteurs et politiques autour de plans d'actions territoriaux en réponse à la diversité des besoins des publics. La question des cohérences d'action est dès lors posée. Elle couvre plusieurs champs dont celui du pilotage et du dialogue entre secondaire et supérieur. Que savons-nous par exemple (en dehors des détachements ou des mises à dispositions) de l'activité des personnels du secondaire dans le supérieur? Savons-nous quantifier (à défaut de qualifier les retombées pour le niveau scolaire ou en termes RH) le niveau d'activité des personnels de lycée dans les activités de khôlles en classes préparatoires ou celui des professeurs de lycée dans les licences professionnelles? Et en quoi cette connaissance nous aiderait-elle à structurer un meilleur pilotage des pratiques ou des échanges d'information entre ces deux mondes? Ces questions sont-elles seulement légitimes ou doivent-elles rester contenues dans le champ privatif de l'activité des personnels?

Dans l'autre sens, l'action des personnels du supérieur dans l'activité du secondaire doit-elle se limiter aux sollicitations en présence lors des forums, cordées de la réussite, journées portes ouvertes institutionnelles ou présidences de jury? Là encore, il conviendrait de miser davantage sur l'humain et la capacité des personnes à s'engager sur les terrains pédagogiques dans des logiques d'échanges et de partage des pratiques.

Questionner les transitions en revenant sur l'activité des acteurs (périmètre – fréquence – formation) est sûrement un moyen qualitatif de coordination et de gestion des ressources humaines à même de fortifier les transitions. Il s'agit de passer d'une logique institutionnelle de déploiement et d'application des dispositifs à une logique de soutien/facilitation des mises en réseau autour de projets et thématiques co-construits par les parties prenantes. Pour structurer ces échanges, il est sans doute nécessaire de disposer de données fines de suivi des parcours à l'échelle territoriale. L'échelon national est dans son rôle quand il propose des données longitudinales massives (rapports des inspections générales, productions de la DEPP et du SIES, enquêtes SISE et INSEE).



**« Manager les échanges de services,
l'information et les formations des
cadres pour développer une culture
commune et capitaliser les réussites. »**



Des outils statistiques pour outiller les analyses et les coordinations : les enquêtes et suivis de cohortes

Nous disposons aujourd'hui de données précises pour qualifier certaines transitions. Ainsi les études récentes de l'INSEE¹⁴ indiquent que plus de la moitié des bacheliers d'une académie font l'expérience d'une mobilité à l'entrée dans le supérieur. Ces mobilités varient selon les types de baccalauréat, les origines sociales, la densité et la qualité de l'offre présente dans les bassins d'emploi des territoires académiques. Les établissements disposent également de données de suivi de parcours agrégées au niveau national. Certaines visent le recensement des inscriptions et des types de parcours (l'enquête SISE intègre potentiellement 70 variables), d'autres proposent des suivis longitudinaux (DEPP) de cohortes ou des données de réussites aux examens. Même si ces enquêtes permettent une certaine granularité en « descendant » au niveau départemental, elles demeurent complexes à manier et ne fournissent pas toujours les informations utiles pour qualifier les parcours dans leurs dimensions humaines, comportementales et pédagogiques.

D'autres enquêtes comme celle publiée par l'OVE¹⁵ donnent des indications sur les comportements étudiants. Ces enquêtes triennales ou thématiques bénéficient aujourd'hui d'un bon taux de réponse grâce à la digitalisation des questionnaires. Les champs d'enquêtes, définis après l'avis expert d'un comité scientifique, couvrent des dimensions qui garantissent une prise en compte plus holistique des apprenants. C'est un moyen de considérer les réussites en s'intéressant plus nettement aux aspects conatifs des apprentissages dont nous savons aujourd'hui l'importance pour la persévérance.

Des questions de pilotage

- Comment coordonner, mutualiser et cibler à l'échelle académique (et de la région académique) les sollicitations entre sco et sup pour une information qualitative des élèves ? Si 4 élèves sur 5 restent sur leur territoire académique pour les premières années dans le supérieur, le niveau de la région académique semble être la bonne échelle.
- Piloter les forums et les interventions (type « immersions ») pour donner des représentations plus justes en impliquant les structures du supérieur dans l'élaboration de contenus d'information cohérents avec les compétences construites dans les parcours de lycée.
- Prévoir des niveaux d'engagement différenciés pour répondre à la diversité des ambitions et des mobilités des élèves.
- Comment systématiser les études de cohortes en trouvant des solutions techniques robustes (INE) permettant aux lycées de travailler sur des indicateurs de réussite et d'adapter leurs politiques d'accompagnement ?

¹⁴ Étude INSEE Première 2019 : <http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/89073/1/ip1727.pdf>.

¹⁵ Observatoire national de la vie étudiante : <http://www.ove-national.education.fr/enquete/enquete-conditions-de-vie/>.



Les compétences et la réflexivité des élèves au centre de toutes les coordinations

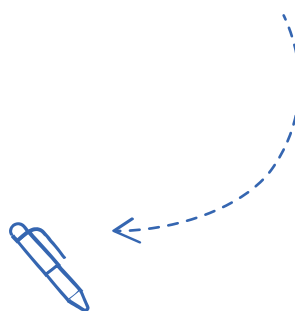
Le pilotage et le management de l'orientation Bac-3/+3 reposent sur une meilleure prise en compte des compétences construites en lycée. Le Grand Oral, le chef-d'œuvre, les 54 heures et les modules voie pro sont des dispositifs qui font changer de statut les élèves. Au travers de ces dispositifs et d'un pilotage coordonné, ils acquièrent une maturité qui doit les faire progressivement devenir étudiants. Le premier défi qui se pose pour les adultes qui les accompagnent est de s'assurer qu'ils sont conscients de cette maturation et qu'ils apprennent à s'appuyer sur ces nouveaux acquis pour préparer leur réussite future dans l'enseignement supérieur. Il s'agit là d'un pilotage avant tout pédagogique mais qui s'assure que les professeurs de l'enseignement secondaire voient bien au-delà du baccalauréat pour montrer le chemin à leurs élèves, au-delà de l'épreuve ponctuelle. Cela peut se faire *via* des rencontres entre enseignants des deux systèmes, notamment lors des jurys mais aussi lors de la préparation des épreuves. La seconde question est alors la capacité des acteurs de l'enseignement supérieur à reconnaître ces compétences construites (ou en cours de construction) pour les travailler en reprise à l'entrée dans le supérieur, et en amont celle des acteurs de l'enseignement scolaire à fonder leurs préparations et accompagnements sur les compétences décrites dans les attendus pour préparer une insertion réussie.

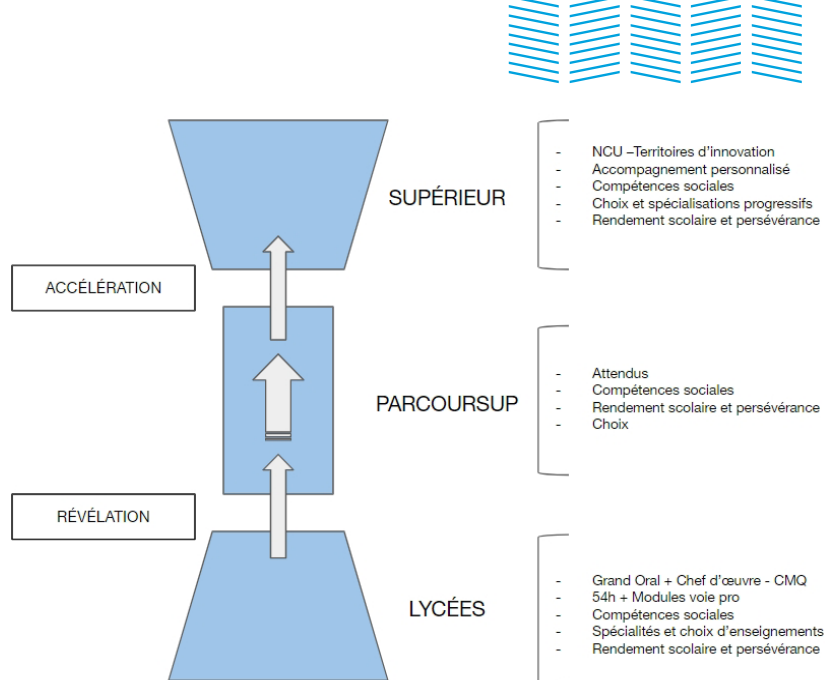
Il s'agit donc de mieux connaître l'autre monde pour le relier aux yeux des élèves puis des étudiants. L'une des premières différences entre un élève issu d'un milieu familial habitué à l'enseignement supérieur et un autre issu d'un milieu plus éloigné, réside dans la capacité à prendre conscience des différences pédagogiques entre les deux univers et des comportements ou stratégies à adopter pour y faire face. Expliciter ces différences, construire la progressivité du passage d'un monde à l'autre, c'est déjà réduire les inégalités.

Autre changement de paradigme: la pyramide inversée qu'occasionne l'accès à l'enseignement supérieur, c'est-à-dire la capacité des acteurs du supérieur à se saisir des compétences des élèves devenus étudiants (en précision et en progressivité) et à s'y adosser. À ce titre, les dispositifs de la réforme du lycée n'apparaissent plus seulement comme des examens de fin de cycle mais, en projection, comme le point d'ancrage de nouveaux accompagnements dans une transition qui intègre Parcoursup et les premiers mois universitaires.

Parcoursup en intégrant les attendus, les critères et l'ensemble de l'offre peut servir cet objectif et être davantage utilisé pour ce qu'il permet de travailler avec les équipes (développement de compétences au sein des disciplines en lien avec les attendus – projection du jeune sur les compétences à acquérir et fortifier) plutôt que comme un simple outil de gestion et de communication des vœux et de leurs réponses.

« Relier les compétences
et les comportements face
aux apprentissages pour
accompagner et suivre
les parcours dans une
approche plus holistique. »





L'enjeu de management et de pilotage est ici fondamental pour soutenir et alimenter un dialogue permanent entre enseignement supérieur et enseignement scolaire autour de dimensions communes et de collaborations (non nécessairement symétriques) pour le continuum Bac-3/+3. Pour cela, il faut que les pilotes disposent des bonnes informations et qu'ils acceptent l'idée d'un « commun » aux deux sphères professionnelles.

« S'attacher d'abord et principalement à ce qui rassemble plutôt qu'à ce qui distingue. »

Des questions de pilotage

- Comment associer et engager les pilotes du sup sur une compréhension fine des enjeux des réformes du lycée et de celle du baccalauréat ?
- Comment mieux expliquer aux pilotes du sco et de l'orientation scolaire les évolutions de l'enseignement supérieur et les particularités locales des formations ?
- Quels pilotages des concertations à l'échelle de la région académique en lien avec les recteurs délégués et les DRAIO ?
- Quels impacts potentiels sur les établissements eux-mêmes et le travail en réseau ?
- Quelles prises en compte des éléments de parcours des élèves dans Parcoursup (pour les inscriptions ; pour la reprise pédagogique en début de cycle supérieur) ? Faut-il proposer en appui un écrit, un CV thématique, des *open-badges*, s'appuyer sur le récit des parcours ou des trajectoires individuelles des élèves pour fortifier les intégrations et les réussites dans les premiers mois universitaires ?
- Comment co-piloter avec la recherche les dispositifs de « reprise » des compétences construites (ou en cours de construction) en lycées pour un passage à l'échelle ?



ENTRÉES THÉMATIQUES DES JOURNÉES D'ÉTUDES

Les 3 entrées thématiques suivantes sont les approfondissements choisis pour les travaux en ateliers durant ces journées d'études.

THÉMATIQUE 1

Pilotage de l'offre d'enseignement supérieur et son articulation avec le pilotage des cadres de l'enseignement scolaire

L'enseignement supérieur regroupe les enseignements généraux, techniques ou professionnels; y accéder demande à disposer d'un niveau de formation supérieur ou égal au baccalauréat¹⁶ ou à son équivalent. Plusieurs ministères en charge d'enseignement y contribuent comme l'Agriculture ou la Santé. Plusieurs modes et niveaux de financement, d'organisation et de missions confiées à des établissements d'enseignement supérieur influencent la gouvernance de l'offre d'enseignement supérieur. Les Régions participent à la mise en complémentarité des différents acteurs de l'orientation grâce à un partage clair des compétences État/Région pour organiser des actions d'information auprès des élèves, des étudiants et des apprentis sur les métiers et les formations, notamment dans les établissements scolaires et universitaires¹⁷. Les Régions sont aussi compétentes en matière de schéma régional de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.

Les enseignements sont dispensés dans les établissements d'enseignement publics ou privés, sous tutelle d'un ministère ou non. Le champ couvre les établissements situés en France, y compris outre-mer, ainsi que les établissements français à l'étranger. Il s'agit notamment :

- des universités et de leurs instituts;
- des sections de techniciens supérieurs (STS);
- des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE);

- des écoles d'ingénieurs;
- des écoles de commerce ou de gestion, vente et comptabilité;
- des écoles paramédicales et sociales;
- des écoles d'enseignement artistique et culturel;
- des écoles et centres de formation de la fonction publique;
- des établissements d'enseignement supérieur libre;
- des écoles de spécialités diverses.

L'offre d'enseignement privé contribue à offrir un large spectre de poursuite d'études pour les étudiants. Un étudiant sur cinq est inscrit dans un établissement d'enseignement supérieur privé dans les secteurs comme le commerce, la gestion, la comptabilité, les arts, la culture, le design, le paramédical. Sa construction répond à des enjeux et à des circuits parfois semblables mais aussi différents qu'il faut connaître pour en assurer une gouvernance efficace pour l'engagement des publics. Des effets concurrentiels de l'offre s'expriment aussi par la proximité sur un même territoire des formes publiques et privées d'enseignement. Ces effets sont renforcés par les différences de circuits ou de process qui aboutissent à plus de souplesse et de célérité pour les structures privées capables d'adapter leur offre à court terme.

DONNÉES DE GESTION

En tout, ce sont 949 935 candidats inscrits sur la plateforme (hors AEFÉ), dont 626 524 néo-bacheliers qui ont confirmé un vœu en première phase de Parcoursup. Composantes principales :

- 662 393 lycéens préparant le baccalauréat français (dont AEFÉ);

- 173 621 étudiants;

- 21 252 candidats scolarisés à l'étranger;

- 89 622 candidats non scolarisés inscrits dans une démarche de reprises d'études).

(SOURCE PARCOURSUP, CAMPAGNE 2020)

¹⁶ Ou une dispense de ce grade en justifiant d'une qualification ou d'une expérience jugées suffisantes conformément au premier alinéa de l'article L. 613-5 du code de l'Éducation.

¹⁷ [Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.](#)



« Une impression trompeuse de linéarité renforcée par le terme même de continuum Bac-3/+3. »

Cette offre de formation n'accueille pas que des néo-bacheliers. C'est aussi le réceptacle de parcours moins linéaires ou heurtés, faits de réorientations, de réversibilités et, dans une moindre mesure, de reprises d'études. Ainsi les néo-bacheliers ne représentent que 57% des inscrits en L1 (source dataESR) et 70% des candidats dans Parcoursup.

Malgré la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013) qui institue la mise en place d'un continuum entre le lycée et l'enseignement supérieur, la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013) qui multiplie les objectifs¹⁸ assignés à ce continuum et la loi d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt (loi n° 2014-1170 du 13 octobre 2014) qui promeut le développement de parcours et de passerelles entre lycée et formations d'enseignement supérieur, le constat est que la gouvernance du continuum Bac-3/+3 reste floue, et cela malgré les initiatives d'équipes pédagogiques (nombreuses et parfois remarquables sur ces sujets), comme non-reliée à certaines réalités sociales ou organisationnelles qui sont pourtant disponibles à l'analyse.

Ainsi, les abandons et les réorientations massifs en première année de l'enseignement supérieur (31% des néo-bacheliers inscrits en première année dans un cycle du supérieur), notamment en licence générale, sont le produit d'événements complexes qui, associés ou cumulés, signent le manque de transition et singulièrement le déficit d'accompagnement méthodologique à la réussite. Que dire sur ce sujet quand on se réfère aux ruptures de parcours en STS¹⁹ (27% en 2018) alors même

que ces formations jouissent d'une plus grande proximité avec les bacheliers et (pourrait-on l'espérer du moins) entre les équipes pédagogiques parfois issues d'un même établissement ?

La question générale du « comportement » des jeunes et de l'impact des influences extérieures au système constituent des données que le pilotage doit prendre en compte sans jugement. Parmi ces données, le fait d'itérer dans ses choix est aussi à considérer comme un élément constructif, non nécessairement négatif.

Il reste que le sentiment d'abandon exprimé par des élèves ou étudiants laissés face à des difficultés vécues comme insurmontables est révélateur d'une insuffisance voire de carences en matière de pilotage du continuum. La coordination des acteurs autour des réformes pour l'acquisition des compétences sociales et méthodologiques tout au long du parcours scolaire puis universitaire est primordiale pour la réduction des inégalités.

Cependant, parmi les néo-bacheliers ayant quitté l'université, tous n'ont pas abandonné les études. Certains ont pu s'inscrire dans une formation paramédicale et sociale, une école de commerce ou une formation relevant d'une autre tutelle ministérielle que l'Enseignement supérieur.

Nos systèmes d'information (SISE) ne permettent pas d'identifier ces parcours. Il reste des imprécisions notables concernant les étudiants qui interrompent leurs études, entre ceux qui quittent définitivement l'enseignement supérieur et ceux qui y retournent immédiatement après en être sortis²⁰.

D'autres éléments liés à la maturité des publics ou de leur projet sont sans doute explicatifs des sorties ou abandons de parcours. Ainsi, les étudiants fantômes (inscrits administrativement sans aucune présence), les publics qui surinvestissent, par l'inscription dans le supérieur, l'expérience sociale plus que l'expérience d'apprentissage, ou encore les inscrits dont le projet de vie ou professionnel ne rencontre aucun contenu d'enseignement idoine sont autant de profils « abandonnistes » qui viennent grossir et fausser l'analyse de l'échec dans le supérieur.

¹⁸ Comme la nécessité d'améliorer la poursuite d'études dans un continuum depuis l'entrée en seconde jusqu'à l'obtention de la licence ; la nécessité d'une coordination des formations postbac et d'un renforcement des liens entre lycées et établissements d'enseignement supérieur ; la détermination d'objectifs par filière afin de favoriser l'accueil des bacheliers professionnels en STS et technologiques en IUT ; l'instauration de convention entre lycée ayant une formation en enseignement supérieur et EPSCP ; l'obligation de la double inscription des élèves de CPGE au lycée et dans un EPSCP.

¹⁹ *Céreq Bref*, n° 366, septembre 2018, 4 pages.

²⁰ Joël Zaffran, Maud Aigle (2020), « Qui décroche de l'université ? Mise en perspective nationale et analyse d'une enquête en région Aquitaine », *Revue de l'OFCE*, n° 167 : <http://www.ofce.sciences-po.fr/pdf/revue/1-167OFCE.pdf>.



Une enquête réalisée en 2018 par le Crédoc pour le Cnesco (première année de mise en œuvre de Parcoursup), menée auprès d'un échantillon de 1158 jeunes représentatifs des 18-25 ans pour évaluer leurs ressentis vis-à-vis de l'accompagnement reçu en orientation nous indique qu'environ 21% des jeunes interrogés se sentent mal informés sur les filières et les formations existantes alors qu'ils sont 40% à considérer ces informations comme particulièrement importantes pour prendre une décision sur leur orientation. Ils sont également 41% à fonder leur choix de filière sur un attrait perçu. Ce taux descend à 27% pour ceux qui s'orientent vers l'enseignement supérieur.

Une offre pour sécuriser les parcours: au cours des deux dernières décennies, la notion de parcours (sous-entendu personnalisé) s'est imposée comme un mode de régulation en matière d'orientation et de formation susceptible d'entraîner une évolution significative des politiques publiques, de l'organisation et du fonctionnement des structures existantes (établissements), et de l'activité des acteurs eux-mêmes. Dans ce contexte, un certain nombre de conditions doivent être réunies pour rendre effectif l'accompagnement des élèves et des étudiants. La première tient à la lisibilité de ces parcours de formation dont la linéarité tend à ne plus être la norme. La deuxième renvoie au degré de porosité entre les dispositifs de formation (passerelles) destiné à sécuriser ces parcours (réversibilité). Enfin, la troisième a trait à l'incomplétude de l'offre de formation sur le plan local. Cela conduit à promouvoir sur un territoire des modalités d'action plus collectives fondées avant tout sur une dimension réticulaire – laquelle appelle en retour une coordination renforcée des acteurs, dont chacun intervient selon une logique qui lui est propre.

S'intéresser au pilotage de l'offre de formation, c'est repérer ce qui, aux différentes échelles de pilotage (région – académie – bassins d'éducation – EPLE, peut soutenir l'engagement et la persévérance des élèves et des étudiants. C'est aussi travailler la médiation de l'offre pour en faire un levier d'accompagnement, pour la construction des compétences à s'orienter et un outil d'appui qui donne corps et sens aux apprentissages.

Aujourd'hui, les cadres de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur portent sur les réformes (réforme du baccalauréat général et technologique et réforme du lycée, transformation de la voie professionnelle, loi ORE, licence professionnelle...) des regards partiels ou segmentés qui ont pour effet de conforter les

ruptures dans les méthodes pédagogiques entre le lycée et le supérieur.

Trois niveaux de réflexion, trois périmètres à articuler pour les stratégies de pilotage de l'offre

- Des lieux où doivent se mêler réflexion, concertation, élaboration, pilotage: ce sont les établissements, les lycées, les universités, les écoles postbac (publics ou privés pour ces catégories) et la Région dans sa dimension stratégique (incluant la nouvelle région académique et la collectivité territoriale).
- Des temps qui doivent s'articuler et nécessitent un pilotage différencié: les étapes du calendrier Parcoursup et le parcours d'orientation des apprenants, dès la seconde jusqu'au terme des formations relevant du 1^{er} cycle de l'enseignement supérieur après un parcours de plus en plus souvent non linéaire.
- Des acteurs: les enseignants-chercheurs, les enseignants du second degré, notamment les PRAG (qui interviennent en lycée, CPGE, BTS, université et écoles), les enseignants avec des vacations à l'université ou en service partagé (notamment en INSPE avec la règle des 33%). Au total, ce sont 13110 enseignants du secondaire affectés dans les structures du supérieur²¹ (soit 14,2% des effectifs enseignants du supérieur). Ils y assurent des missions d'enseignement dans trois grandes disciplines principales (STAPS – Lettres/langues/sciences humaines – Sciences/techniques). Les INSPÉ devront compter 1/3 d'enseignants du secondaire pour fonctionner. D'autres activités professionnelles de liaison entre secondaire et supérieur existent avec les khôlles en CPGE, les vacations ou les mises à dispositions temporaires. Ces porosités professionnelles ou affectations dans l'un ou l'autre des deux « mondes » méritent plus d'attention pour dégager les articulations constitutives d'une culture commune.

²¹ Source: MESRI – DGRH A1-1.



Identifier les gestes de pilotage en les déclinant sur les périmètres politiques et organisationnels (instances – structures – acteurs)

Le pilotage de l'offre de formation nécessite une gouvernance par les acteurs stratégiques: recteurs et recteurs délégués ESRI, présidents d'université, directeurs d'écoles et d'IUT, VP de la région: quelles sont leurs marges de manœuvre et avec quelles autonomies, quels choix stratégiques peuvent-ils partager ?

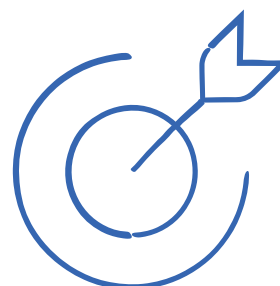
Ce pilotage s'exprime aussi au travers de mesures d'accompagnement complémentaires en direction des étudiants ou des familles mises en place par les grandes municipalités (agglos ou communautés d'agglomération, grandes municipalités).

D'autres logiques co-existent avec des incitations locales immobilières qui peuvent sensiblement impacter l'offre territoriale (en particulier pour l'installation d'une offre privée de formation).

La région académique²² est l'échelon stratégique pertinent pour organiser la gouvernance en matière d'offre de formation des territoires²³ et ce d'autant plus que l'acteur régional se trouve renforcé dans son rôle d'information sur l'orientation. Cette gouvernance pourrait s'articuler plus fortement encore d'une part avec les instances mises en place aux niveaux des régions académiques et des académies, la CAES qui est une instance de travail dont l'activité principale vise à fournir des réponses en inscription aux publics scolaires et la CAFPB qui est l'instance de dialogue qui aborde toutes les questions relatives au continuum entre l'enseignement scolaire et supérieur. La CAFPB doit permettre d'avoir une vision complète de l'offre de formation à l'échelle du territoire, y compris les formations hors périmètre du MESRI. Elle définit notamment les schémas directeurs du conseil anticipé d'orientation en classe de première et consolide les dispositifs de réorientation entre les formations d'enseignement supérieur d'une académie.

Cette gouvernance va de plus devoir s'articuler avec les nouvelles instances définies par les déclinaisons régionales du Cadre national de référence pour lier information, attractivité, réussite et insertion.

Leur articulation doit être systémique et permettre un pilotage multi-niveaux et multi-échelles en lien avec la définition territoriale de l'offre. Leur liaison fonctionnelle pourrait être plus affirmée et se décliner en groupes de travail organisés en temps utile pour traiter les questions d'accès au supérieur (comme c'est déjà le cas dans certaines académies).



²² Dans les régions académiques composées de plusieurs académies, le recteur de région académique exerce une autorité sur les recteurs d'académie et définit les orientations stratégiques pour sa région. Pour cela, il dispose de services régionaux et de services inter-académiques, dont l'organisation est arrêtée par chaque recteur de région en fonction des territoires. À partir du 1^{er} janvier 2020, le recteur de région académique sera responsable de plusieurs champs de l'action publique déconcentrée des deux ministères, l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation, la formation professionnelle, l'orientation et l'apprentissage (politiques partagées avec les collectivités régionales).

²³ Les actions comme « Territoires d'Innovation Pédagogique » (TIP) qui visent à renforcer par différents moyens la capacité du système éducatif à atteindre ses objectifs fondamentaux par la mobilisation de dispositifs d'orientation vers les études supérieures, de solutions numériques pour l'orientation vers les études supérieures, de la formation.



Questions vives

- L'offre de formation technologique en lycée peut-elle constituer une force d'attraction pour l'engagement dans les nouveaux cursus (BUT)? Il y aura un enjeu majeur à renforcer l'articulation des séries de la voie technologique avec les colorations des BUT et ainsi réduire le déficit d'attractivité des actuels DUT pour les bacheliers des voies technologiques (moins de 25% de demandes).
- Comment (qui, à quelle échelle, au sein de quelles instances et avec quels indicateurs) piloter l'offre de formation régionale en articulant au mieux les trois niveaux que sont le lycée, le sup et l'emploi?
- Quelle organisation, quels circuits et quelles communications de l'offre et de ses contenus aux élèves et aux familles, pour quelles stratégies d'accompagnement au plus près des besoins des établissements?
- La vocation et les missions du corps des agrégés (PRAG) et sa gestion comme un corps commun aux lycées et aux établissements d'enseignement supérieur afin d'assurer la continuité Bac-3/+3 pourraient-elles contribuer à l'amélioration du lien entre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur en termes d'accompagnement des étudiants et de méthodes pédagogiques? Selon quels rôles et positionnement pour le continuum?
- Comment rendre incontournable un travail collectif d'équipes pédagogiques mixtes sco/sup autour d'objets communs au service d'une meilleure orientation et réussite des lycéens/étudiants? Créer des parcours intégrés secondaire-supérieur au service d'une meilleure orientation et réussite des lycéens/étudiants?

Pour une approche en formation

- Comment la formation peut-elle aider à créer une culture commune entre les cadres du sco et du sup? À partir de quelles questions prioritaires?
- Quels sujets d'étude communs aux cadres pédagogiques de l'enseignement scolaire en lien avec l'offre et sa capacité intégrative des grandes thématiques éducatives (égalité filles/garçons – accessibilité universelle – promotion des valeurs citoyennes...)?
- Quelles déclinaisons en formation (et par la formation) des travaux collaboratifs territorialisés en équipe mixte sup/sco?





THÉMATIQUE 2

Piloter les processus d'accompagnement des étudiants et des élèves pour atteindre des objectifs de 60% d'une classe d'âge au niveau Licence

au regard de l'analyse des comportements des étudiants et des élèves mais aussi des objectifs d'ouverture sociale et de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur.

La pratique de l'accompagnement individuel développée depuis plusieurs décennies dans le champ de l'action sociale, du soin ou encore des ressources humaines a gagné aujourd'hui tous les niveaux du système éducatif à travers l'instauration d'un accompagnement personnalisé qui intègre des activités de soutien, d'approfondissement, d'aide méthodologique et d'aide à l'orientation. Cette prise en charge des élèves dans leur diversité concerne désormais, avec la réforme du baccalauréat et la transformation de la voie professionnelle, tous les collégiens et les lycéens. Elle n'est cependant pas l'apanage de l'enseignement secondaire. Les dispositions prises au titre de la loi ORE²⁴ prévoient, en effet, que les candidats à la procédure nationale de préinscription puissent « bénéficier d'un dispositif d'information et d'orientation dans le prolongement de celui proposé au cours de la scolarité du second degré » et tout au long du cursus universitaire.

À travers ces mesures, les réformes actuelles entendent offrir à l'ensemble des acteurs du continuum Bac-3/+3 un cadre d'action cohérent, à la fois politique, juridique et opérationnel, porteur d'une évolution des pratiques fondée sur le positionnement des élèves et des étudiants comme acteurs de leur parcours. Dans les faits, il existe cependant un décalage entre le discours volontariste autour de la transition sécurisée inhérente au Bac-3/+3 et la réalité de sa mise en œuvre.

D'un côté, un Parcours Avenir censé recueillir et favoriser « l'expérience des élèves » qui peine à s'inscrire dans l'action pédagogique menée auprès des lycéens au moment même où les parcours au lycée se diversifient et se complexifient. De l'autre, une centration sur la procédure Parcoursup, qui peut mettre en exergue les inégalités sociales présentes dans le secondaire et qui ne

doit pas pour autant, faire oublier la nécessité d'accompagner le lycéen bien en amont et bien au-delà de l'année de terminale. Le passage dans l'enseignement supérieur représente une transition importante, voire une rupture, et la plupart des lycéens ne sont pas préparés à un travail en autonomie, à la nécessité d'une plus grande proactivité dans les apprentissages, à une réorganisation importante de leurs modes de vie (Bonnefoy, 2020).

En fait, lié à l'objectif de 60% d'une classe d'âge au niveau Licence, le continuum Bac-3/+3 n'est pas sans poser quelques questions tant les deux segments qui le composent semblent mus par des dynamiques qui leur sont propres. De quoi parle-t-on lorsque l'on évoque l'accompagnement des élèves et des étudiants? Recouvre-t-il les mêmes exigences dans le secondaire et dans le supérieur? Qui en sont les acteurs clés? De quels organes de gouvernance dépendent-ils et quelle est la part d'activité qui relève de leur mission statutaire et de leur volontarisme personnel? Quelles compétences mobilisées et mobilisables? Quelle coordination avec les acteurs extérieurs? Comment créer une place légitime pour l'accompagnement aux yeux des élèves et de leur famille? Comment créer une culture partagée des cadres relative à l'accompagnement des élèves, notamment ceux en difficultés sociales et scolaires, au sein du continuum Bac-3/+3? Le projet de formation motivé est un élément pouvant être utilisé par les formations d'accueil. La formalisation nécessaire à la rédaction du projet de formation motivé relève d'un processus de clarification qui peut aider à mieux cerner ses choix, ses priorités (élargissement des vœux, anticipation de ses réponses...). Sa force de projection est sans doute sous-estimée. Autour de sa construction peuvent être associés des intervenants et accompagnements. La place de Parcoursup comme outil de projection et de développement des dynamiques individuelles et collectives est sans doute à regarder de plus près.



²⁴ Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants.



Chiffres clés pour l'accompagnement

80,3% des lycéens issus de milieux favorisés ont été aidés par leur famille pour rédiger leur lettre de motivation contre 63,7% de ceux issus de milieux défavorisés. Il existe également de grandes différences dans l'accompagnement à l'orientation des lycéens. Les travaux récents de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE), indiquent qu'avant l'entrée dans le supérieur, 42,5% de lycéens ne sont jamais entrés dans une université et 47,7% d'entre eux n'ont eu aucun entretien avec leur professeur principal en vue d'effectuer les choix sur la plateforme Parcoursup (cela malgré l'installation des deux PP de terminale depuis 2017).

En 2010, on estimait à 80 000 le nombre de jeunes ayant quitté l'enseignement supérieur sans diplôme: 90% d'entre eux étaient issus de STS (22 000) ou de l'université (49 000). Bien que l'effectif des sortants sans diplôme de licence soit le plus élevé, les données du panel des bacheliers 2008 montrent que, trois années après la première inscription, c'est en BTS que la part des sorties de formation sans diplôme, parmi l'ensemble des sortants, est la plus importante: soit 17% contre 10% en licence générale. Ainsi, la moitié seulement des bacheliers professionnels qui poursuivent leurs études en STS obtiennent leurs diplômes en deux ans et ils y réussissent moins que les bacheliers technologiques (66%) et généraux (81%). Au final, la part des étudiants sortant non diplômés de l'enseignement supérieur après une inscription en STS est aujourd'hui aussi importante que celle des étudiants inscrits à l'université.

Cette focalisation sur les premières années d'enseignement supérieur coïncide avec l'arrivée en nombre de «nouveaux étudiants», notamment des bacheliers professionnels et technologiques, souvent peu en phase avec les attendus du monde universitaire et particulièrement concernés par les abandons en premier cycle. Les travaux de recherche soulignent, à cet égard, l'effet important de l'origine sociale et du niveau d'études des parents sur les activités requises par Parcoursup (élaboration du projet, rédaction du CV).

Selon l'OVE, près de la moitié (47,3%) des lycéens font leurs choix seuls sur Parcoursup, tandis que 8,1% seulement des néo-bacheliers bénéficieront des parcours personnalisés.

On mesure ici les enjeux en matière de lutte contre les inégalités sociales, territoriales, de genre... que recouvre la mise en œuvre effective d'un accompagnement des élèves et des étudiants sur l'intégralité du continuum Bac-3/+3 en vue de leur réussite. Cette massification de l'enseignement supérieur et ces constats doivent sans doute conduire à réfléchir aux pilotages des formes d'accompagnements diversifiés et plus adaptés à la variété des profils d'élèves. En particulier au bénéfice des élèves et des étudiants les plus défavorisés socialement mais aussi à celui des élèves et étudiants porteurs de handicaps ou de troubles de l'apprentissage. Ils sont de plus en plus nombreux à avoir bénéficié d'enseignements adaptés à l'école, au collège puis au lycée et rejoignent aujourd'hui plus massivement l'enseignement supérieur.

Premières tendances: il est trop tôt pour avoir une vision chiffrée des impacts de la loi ORE mais il est généralement observé dans le milieu universitaire un comportement des néo-entrants qui a profondément évolué. Ainsi, le taux d'inscription administrative suite à la validation d'un vœu sur Parcoursup est en nette augmentation par rapport à APB; par ailleurs, même si les taux de réussite bruts à la fin d'une L1 ne semblent pas avoir subi une évolution notable, les décrochages précoces lors du premier semestre ou ceux à la fin du premier semestre ont apparemment fortement diminué.

Quelques éléments de diagnostic

Des ruptures de linéarité entre secondaire et supérieur: contrairement au second degré, les diplômes obtenus dans l'enseignement supérieur sont le résultat de parcours plus ou moins sinueux après l'obtention du baccalauréat. De fait, les parcours des étudiants «peuvent se révéler très divers, englobant l'abandon pur et simple (sortie, précoce ou non, sans diplôme) et la réussite différée dans le même programme (après redoublement) ou dans un autre programme (après réorientation)»²⁵.

Ainsi, plus d'un bachelier sur 4 se réoriente au cours de son parcours dans l'enseignement supérieur et 37% des bacheliers redoublent au moins une fois dans l'enseignement supérieur.

²⁵ Michaut Christophe, Romainville Marc (dir., 2012), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, coll. « Perspectives en éducation & formation », De Boeck.



« L'absence de consensus autour du terme de réorientation

et la difficulté à cerner la notion de réussite dans l'enseignement

supérieur font, pour l'heure, clairement obstacle à la bonne appréciation

des trajectoires des étudiants. »

Des réalités variables autour du concept de décrochage entre le secondaire et le supérieur : dans le secondaire, le décrochage est fortement lié au milieu social, et renvoie à un arrêt des études avant l'obtention d'un diplôme. Dans le supérieur, le décrochage peut concerner une réorientation choisie et assumée par l'étudiant, une situation d'attente de l'intégration d'une filière du supérieur ou encore un véritable abandon des étudiants notamment chez ceux qui travaillent un grand nombre d'heures en dehors du temps d'étude.

Identifier des dimensions stratégiques pour améliorer le pilotage de l'accompagnement des élèves et des étudiants et leur réussite dans l'enseignement supérieur

Médiation de l'information : les travaux en orientation ont montré que cette information n'est accessible qu'à ceux et celles qui sont préparés à la recevoir. Ainsi, ce n'est pas parce qu'elle existe qu'elle permet d'agir de façon uniforme pour tous les publics. Son appropriation est dépendante de facteurs sociaux et culturels. Les travaux de recherche (par exemple ceux de l'OVE) mettent au jour un effet important du niveau d'études des parents sur les activités requises par Parcoursup (élaboration du projet, rédaction du CV ou prise de risque sur le choix d'études). Ils peuvent aussi aider à la compréhension de ces informations et à leur interprétation. Le pilotage de ces médiations doit intégrer davantage les parents, notamment ceux de milieux défavorisés, comme des acteurs clé pour l'identification des informations importantes pour leurs enfants.

Accompagner au-delà des procédures :

penser un pilotage protéiforme pour accompagner des lycéens aux profils très différents, notamment sur les plans social et scolaire. Les travaux de recherche soulignent les difficultés des bacheliers professionnels et technologiques à se réorienter en première année d'université, notamment parce qu'ils sont les plus nombreux à s'être inscrits dans des formations éloignées de leurs vœux

initiaux. Ainsi, les cadres apparaissent comme des acteurs centraux pour construire des dispositifs d'accompagnement à l'orientation destinés aux jeunes en échec scolaire. Cela suppose d'identifier les bonnes pratiques dans ce domaine, d'articuler et de renforcer l'action des professionnels de l'orientation avec celles des autres personnels de l'établissement, en particulier celles des enseignants pour repérer les difficultés de ces jeunes et les aider.

Piloter les dimensions digitales dans la mise en œuvre d'une éducation à l'orientation : les réformes de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur s'accompagnent pour les lycéens et les étudiants d'une multiplication de microdécisions en matière d'orientation. La complexité des choix à effectuer requiert, en retour, un effort tout particulier d'information, d'écoute et d'accompagnement de la part des enseignants, des responsables de formation et des personnels d'orientation afin d'éviter les malentendus et les représentations erronées qui résultent aussi d'une maîtrise partielle des réseaux sociaux. Au-delà des volumes horaires consacrés à l'aide à l'orientation, ces évolutions convoquent les dimensions didactique et pédagogique de l'orientation. Il s'agit notamment de préciser le rôle clé des chefs d'établissement et des cadres en général pour proposer un environnement physique et digital permettant aux publics de disposer des bonnes informations au bon moment pour la construction des choix.

Complémentaire, il apparaît très important afin de sécuriser les parcours, de socialiser par anticipation les lycéens à la vie et au travail d'étudiant. Actuellement, une grande partie des lycéens sont désarçonnés par l'organisation, les méthodes de travail et plus globalement l'autonomie associée à l'identité d'étudiant, identité qu'ils parviennent parfois difficilement à développer dans le supérieur. Les cadres pourraient être formés aux enjeux liés à la construction identitaire des jeunes et aux représentations associées à la transition secondaire-supérieur chez les jeunes et leurs familles, à partir des résultats de recherche.



Enfin, l'accompagnement jusqu'à la réussite suppose, outre des aménagements de scolarité tels que les « Oui si », la possibilité de s'appuyer sur une personne de confiance qui comprend bien la situation du jeune étudiant. La mise en place d'un tutorat entre étudiants plus avancés et étudiants de première et deuxième année dans le but de permettre une meilleure compréhension des comportements de réussite constituerait un élément propre à éviter l'abandon par un soutien régulier et une explicitation de ce qui est attendu et des conseils sur la manière de travailler. Le pilotage de ce tutorat et la relation avec les enseignants est une activité qui relève de compétences particulières à développer.

Des gestes pour le pilotage: plusieurs pistes qui, toutes, impliquent coordination, stratégie et décision

- Faire évoluer les « Oui si » comme des dispositifs d'insertion progressive dans une approche plus inclusive. Accompagner les étudiants au regard de compétences construites au lycée et qui s'illustrent à travers le Grand Oral ou le chef-d'œuvre.

- Organiser et faire vivre des réseaux et des partenariats entre établissements du secondaire et du supérieur pour favoriser des échanges entre enseignants et entre élèves, développer des systèmes de parrainage entre étudiants et lycéens, créer des temps d'immersion.
- Organiser des réseaux entre élèves, entre élèves et étudiants puis entre étudiants pour que chacun puisse s'appuyer sur un aîné pour se faire une représentation à la fois de ce qu'on attend de lui cette année et se projeter dans plusieurs avenir possibles pour mieux les choisir en connaissance de cause et en ayant posé les questions qui l'intéressent.
- Former tous les jeunes au tutorat pour à la fois professionnaliser leur action, légitimer ce rôle et faire accepter à chacun le fait d'aider et de se faire aider, comme un élément naturel auquel chacun a droit.

Questions vives

- Comment développer une orientation renforcée et priorisée pour les élèves en situation d'échec scolaire ainsi que pour les jeunes issus de milieux sociaux ou territoires défavorisés? Comment manager le développement des Cordées de la réussite pour améliorer fortement l'orientation des publics bénéficiaires?
- De quels leviers les cadres disposent-ils pour mettre en place un véritable volet orientation du projet d'établissement? Quelles pratiques fonctionnent le mieux? Comment mesurer l'impact et diffuser les succès?
- De quels leviers les cadres disposent-ils pour s'assurer que les jeunes travaillent réellement leur projet d'orientation, s'approprient l'ensemble des informations mises à leur disposition, se construisent une réflexion progressive?
- Comment dépasser le périmètre structurel de son propre établissement et ne pas faire des élèves des « clients captifs »? Quelles mesures incitatives pourraient être mises en place? À quelles conditions la mise en place de réseaux d'établissements peut-elle être une réponse suffisante?
- Comment les cadres peuvent-ils favoriser une meilleure collaboration entre les non-spécialistes, tels que les enseignants (dont les professeurs principaux), les représentants du monde du travail et les spécialistes de l'orientation, afin d'éviter une « dilution » ou une segmentation de la politique d'orientation?
- Comment le chef d'établissement peut-il mieux piloter et coordonner l'accompagnement des lycéens (souvent caractérisé par un empilement d'actions)? Quels leviers et quelle échelle pour ces coordinations?
- Comment engager les cadres dans une véritable ingénierie de liaison pour adapter l'accompagnement à l'orientation en prenant en compte la construction progressive de compétences de lycée et leur reprise, en particulier dans une architecture des parcours qui se complexifie?
- Comment les cadres peuvent-ils mobiliser les élèves et les étudiants pour qu'ils s'emparent de leur processus d'acquisition de compétences à s'orienter en étant certains qu'ils se préparent un avenir en accord avec leurs valeurs, notamment le respect des autres et de la planète?



Pour une approche en formation

- Former les chefs d'établissement aux processus d'orientation (processus de construction des inégalités sociales, rôle des stéréotypes et représentations, compétences à s'orienter, justice sociale et développement durable, transformation des identités et des représentations associées à la transition secondaire-supérieur...) pour les mettre en situation de piloter les dispositifs et de les inscrire dans un projet collectif.
- Former les cadres au repérage des lieux pertinents d'information sur les métiers et les formations.
- Quelles compétences des cadres pour parvenir à sécuriser les parcours, à socialiser par anticipation les lycéens à la vie et au travail d'étudiant, à développer les autonomies associées à l'identité d'étudiant? Quels liens avec les aspects disciplinaires et les curricula?
- Former les cadres à organiser des processus de tutorat.
- Quelles compétences didactiques et pédagogiques de l'orientation privilégier pour permettre aux cadres d'installer des environnements physiques et digitaux pertinents?



THÉMATIQUE 3

Piloter pour une meilleure compréhension de la réforme des lycées et la prise en compte des compétences construites – Mise en perspective avec la réforme de la licence

La réforme des lycées implique pour les lycées généraux et technologiques le choix de spécialités en 1^{re} générale, avec la nécessité d'en laisser une de côté en terminale. En découlent des interrogations sur les « bons choix ». Alors qu'il s'agit d'abord de choisir en fonction de ses goûts, les couplages en amont et les compétences que ces spécialités permettent de construire ou renforcer en prévision du postbac sont-ils alignés aux contenus et méthodologies du supérieur ? Seront-ils utiles ou seulement même repris ?

Les réformes de plusieurs filières universitaires avec l'apparition des « BUT » (Bachelors Universitaires de Technologie) et autres licences professionnelles en 2 ou 3 ans, la création de deux modalités d'accès aux études longues de santé (LASS et PASS) en lieu et place de la PACES, la diversification des parcours de licence avec des « oui si » et la création de diplômes en un an accessibles sur Parcoursup façonnent un paysage postbac d'une grande diversité tant du point de vue structurel et temporel que de celui des contenus et des pédagogies proposés.

Nous observons cependant dans nos établissements comme dans la société tout entière des persistances liées aux stéréotypes et aux croyances figées. Persistent encore des certitudes sur le fonctionnement de l'université et des études en licence, des réflexes et des discours sur l'orientation d'un autre âge (« Tu es bon, essaie médecine... »); autant de raccourcis d'analyses ou de biais que définissait un système stable et encore reconnaissable (du moins en partie) par ceux-là mêmes (parents, enseignants) amenés à conseiller les jeunes et les élèves.

Ces nouvelles réalités (parcours nouveaux, offres nouvelles) transforment radicalement la vision générale de l'orientation et des transitions en plaçant les jeunes et leurs compétences construites au cœur du sujet.

Des données chiffrées qui révèlent le besoin d'accompagnement pour la construction des compétences

L'enquête du Crédoc (rentrée 2018) pour le Cnesco citée dans la thématique 1, montre que 48 % des jeunes estiment ne pas avoir été assez bien accompagnés durant leur parcours scolaire. Il ressort des disparités selon le profil de l'élève: les garçons (53%), les élèves ayant été scolarisés dans un collège d'éducation prioritaire (53%), les élèves diplômés de la voie professionnelle (52%) et les élèves ayant de très bonnes notes (50%) sont les plus satisfaits. Pourtant, 85 % des jeunes ont au moins participé à une activité dédiée à l'orientation durant leur parcours scolaire. Les activités proposées sont assez variées et tendent à se différencier selon la voie choisie par les élèves. Ceux ayant choisi l'enseignement supérieur ont participé à des activités principalement en lien avec la présentation des filières (46%), la présentation de métiers (37%) et la visite d'établissements d'enseignement supérieur (36%) tandis que ceux ayant choisi la voie professionnelle ont participé à des activités principalement en lien avec l'aide à la rédaction de CV et lettres de motivations (47%), la visite de lycées professionnels ou de CFA (42%) et la visite d'entreprises (38%).

Environ 21 % des jeunes interrogés se sentent mal informés sur les filières et les formations existantes alors qu'ils sont 40 % à considérer ces informations comme particulièrement importantes pour prendre une décision sur leur orientation. Ils sont 41 % à fonder le choix de la filière sur un attrait perçu; ce taux chute à 27% pour ceux qui s'orientent vers l'enseignement supérieur. Environ 69% des jeunes consultent des ressources en ligne pour s'informer sur les formations et les métiers. Or, un rapport publié par France Stratégie (Donne & Rachiq, 2019) souligne que l'information sur les formations et les métiers est aujourd'hui abondante et riche mais que la démultiplication et la redondance des sources d'information la rendent moins lisible.

Dimensions de travail pour le pilotage

Deux types de compétences sont à différencier: la compétence à s'orienter et les compétences acquises permettant la réussite dans une voie choisie. La capacité à s'orienter nécessite de se détacher des divers types de stéréotypes comme la représentation dépassée d'un métier, en lien avec l'origine géographique ou le stéréotype dit de « genre »: il est donc nécessaire de promouvoir davantage une orientation non genrée des métiers dans le cadre d'un continuum qui dépasse la



dimension Bac-3/+3, de communiquer sur les attendus des filières et sur les représentations des métiers.

La récente réforme du bac nécessite que les acteurs de l'enseignement supérieur actualisent leur compréhension des connaissances certifiées et des compétences acquises (ou en construction) au lycée. Comment prendre en considération ce qui n'est qu'à son commencement ? Comment s'orienter finement aujourd'hui dans un paysage en évolution qui ne nous a pas encore livré tous les éléments et retours d'expériences issus des nouvelles organisations et des nombreuses expérimentations en cours dans tous les territoires ?

La représentation des attendus universitaires et des métiers par les acteurs de l'orientation, particulièrement par les professeurs principaux/psy-EN, doit également être actualisée en temps réel, au fur et à mesure de leur évolution, afin de fournir aux publics les informations pertinentes (générales et techniques). C'est un socle professionnel fondamental pour articuler stratégiquement le parcours d'orientation au continuum.

Provoquer et organiser la porosité entre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur permettrait la mise en place d'une communauté autour de l'élève afin de l'accompagner, en toute connaissance des attendus, vers la réussite dans son choix d'orientation. Il s'agit d'identifier les manques de part et d'autre (enseignement scolaire et enseignement supérieur), de développer des outils personnels et de suivi des candidats, de cibler les connaissances et les compétences nécessaires à sa réussite actuelle et définir des protocoles d'accompagnement efficaces.

L'orientation est souvent soumise aux barrières géographiques ; lesquelles semblent souvent aller de pair avec les barrières sociales (cf pages statistiques sur les mobilités géographiques). Comment promouvoir une offre de formation qui s'en affranchirait et quelle synergie trouver avec le Parcours Avenir qui doit soutenir la construction de compétences progressives en lien avec les enseignements et les dispositifs du collège au lycée ? Dans cet objectif, quels pilotages forts pourraient être proposés pour lier les choix de spécialités et de parcours à la construction progressive des compétences et des autonomies ? Comment les acteurs peuvent-ils réinterroger leurs enseignements et accompagnements pour construire à travers ces nouveaux éléments de réformes de nouvelles identités professionnelles ? Quels sont les points pivots d'un pilotage facilitateur de ces évolutions ?

Périmètres et gouvernance

Développer la visibilité sur les attendus de l'enseignement supérieur

Au-delà des informations factuelles nécessaires, il y aurait des bénéfices à identifier des étudiants « ambassadeurs » pour informer, échanger, présenter les attendus spécifiques de la filière dans laquelle ils se trouvent et partager leur expérience en incarnant les dimensions comportementales qui parlent aux publics. De nombreuses initiatives existent et il convient maintenant de passer à leur mise à l'échelle en interrogeant leur intégration systématique et leur alignement aux besoins territoriaux du pilotage.

La mobilisation des réseaux Alumni et l'intégration de leur activité aux politiques d'établissements et territoriales sont des pistes à développer à l'image des dispositifs proposés par Lyon 1, l'Université de Poitiers ou Sorbonne université qui développent des approches dynamiques avec un design de service adapté à une bonne réception lycéenne.





Créer une culture commune en dépassant le cadre de l'enseignement « restreint »

« En structurant et en développant les services partagés (ou les mises à disposition) des personnels entre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur. »

Le statut des PRAG peut ici être interrogé. Ces personnels apparaissent comme des maillons forts d'une chaîne de pilotage qui lie le secondaire au supérieur. Beaucoup d'agrégés souhaitent travailler dans le supérieur; les détachements et affectations sont aujourd'hui accordés principalement après analyse des besoins d'enseignements et disciplinaires à l'échelle des établissements. Les décisions d'affectation prises sont soumises dans ce cadre à des plafonds d'emploi et relèvent de considérations prioritairement budgétaires.

Pour gagner en souplesse, il serait utile de considérer sous l'angle du pilotage les gouvernances des dispositifs pour des « mises à disposition » ou pour l'animation de « bourses réciproques d'échanges de compétences et de services » aux échelles locales pertinentes des académies ou régions académiques.

S'interroger sur le rôle ou l'activité des PRAG pour le continuum Bac-3/+3

C'est un corps dont la vocation privilégiée est d'enseigner dans les deux niveaux. Une nouvelle désignation qui l'entérinerait comme « agrégé exerçant ses fonctions dans l'enseignement supérieur » appréhendée de manière cohérente quelle que soit la structure où la mission s'exerce (IUT – STS – CPGE – université...) pourrait fournir un cadre de cohérence fort pour la continuité du Bac-3/+3. Cela nécessite de porter une réflexion plus large qui englobe les dimensions de recrutement, de formation et de management en liaison avec les autres statuts universitaires que sont les maîtres de conférence et les PU. La mobilisation souple de professeurs agrégés et missionnés pour une partie de leur activité sur les missions du

continuum constituerait un modèle organique intéressant à développer tant du point de vue des établissements d'enseignement supérieur que du point de vue de l'enseignement secondaire.

Avant cela, nous pouvons utilement identifier les retombées positives d'échanges structurés et managés entre les publics d'enseignants et enseignants-chercheurs, PRAG, Psy-EN, certifiés et PLP (lycée/université).

D'un point de vue RH, la participation des PRAG à une politique Bac-3/+3 (pour des missions spécifiques de liaison, de pédagogie, d'innovation, de développement) et la politique d'affichage ou de communication liée aux concours (nombre de places réservées) peut être de nature à modifier radicalement, instantanément et positivement les motivations des candidats potentiels.

Partager et co-construire

- En accueillant les acteurs de l'orientation dans l'enseignement supérieur pour prendre connaissance des attendus et élaborer conjointement les outils pédagogiques de suivi de parcours individualisés (ou utiliser des outils développés au niveau national). Ces outils pourraient servir de support aux séances consacrées à l'orientation, à la remédiation ou à l'accompagnement personnalisé.
- En accueillant les enseignants-chercheurs en lycée pour prendre conscience des compétences des élèves, des méthodes de travail, des freins à prendre en considération, des leviers à mobiliser, des solutions à créer ensemble afin d'anticiper les difficultés que les étudiants pourraient rencontrer.

Inscrire ces axes de développement dans le projet d'établissement: en identifiant les acteurs, les objectifs et les moyens mis à disposition, en repérant les temporalités et en alignant les interventions pour une mise en cohérence territoriale et partenariale. Développer une culture de la donnée, en précisant les indicateurs retenus et assurer le sens qu'ils prennent pour le projet collectif et les partenaires.



Questions vives

- Quels développements de formation continue universitaire pour accompagner les enseignants (PRAG – Enseignants INSPE – maîtres de conférences - chargés d'orientation) et ainsi constituer le socle d'une culture commune partagée?
- Quelles gouvernances pour les échanges de services ou les conventionnements territoriaux des mises à disposition? Quels leviers managériaux et RH attendre des collaborations entre l'enseignement secondaire et supérieur?
- Quels usages partagés des outils de suivi des compétences construites? Quelle portabilité des contenus pour soutenir la progressivité des accompagnements et la bonne prise en compte des compétences et expériences acquises dans le secondaire, le supérieur ou dans les espaces non formels d'apprentissage?
- Comment lier ces outils et ces processus à l'activité des acteurs des deux côtés de Parcoursup?
- Quelles approches proposer aux pilotes pour leur meilleure connaissance des dimensions didactiques liées à l'information et à l'orientation (en particulier dans ses aspects digitaux)?
- Quels suivis des études, quelles communications et diffusions d'informations (construites par les spécialistes de la recherche et du champ de l'orientation) pour un partage bénéfique au pilotage des acteurs et des parties prenantes du continuum Bac-3/+3?

Pour une approche en formation

- Piloter par la formation en développant une politique contractualisée (contrats d'objectifs et de moyens territoriaux). Ce peut être une manière de piloter les mutualisations et de capitaliser sur les échanges de pratiques et retours d'expériences. Par ces pilotages, nous pouvons outiller et structurer les actions d'accompagnement (tutorat) et alimenter la réflexivité et les prises de décision des instances (par exemple: conseil pédagogique en EPLE...).
- Développer une formation permettant aux pilotes de comprendre et de caractériser les évolutions économiques du travail (et de sa sociologie) et ainsi les doter d'une culture suffisante pour négocier les contenus d'intervention des représentants du monde professionnel en établissement scolaire.
- Accompagner les acteurs dans l'évolution de leur polyvalence en engageant les équipes dans des formations inter-établissements, en favorisant les formations individuelles ou collectives et leur valorisation dans le suivi des carrières (par exemple: PPCR).
- Proposer une politique de formation commune aux acteurs de l'enseignement supérieur (directeurs des études) et aux cadres de l'enseignement secondaire.



RETOURS D'EXPÉRIENCES

Campus des métiers et des qualifications, BTS-Licence, Bachelor Universitaire Technologique, PIA Territoires d'Innovation Pédagogiques...

Pour répondre aux questions soulevées par le continuum, les acteurs développent dans leurs champs de responsabilité les orientations stratégiques que les lois et les réformes indiquent. Pour dynamiser les projets, les parties prenantes mobilisent des outils et des moyens permis dans une multiplicité de cadres avec des dispositifs nationaux, académiques, régionaux ou même d'initiative locale à l'échelle de la structure, d'un réseau d'établissement et des territoires.

On y retrouve en germes ou en expérimentations :

- des leviers pour la généralisation de l'approche par compétences, du lycée à l'enseignement supérieur (eg: modèle des certifications en langues qui identifie la progression dans l'acquisition des compétences);
- l'importance des compétences transversales avec comme axe de travail des crédits ECTS à la clé;
- des enseignants qui interviennent à la fois dans le secondaire et le supérieur;
- des passerelles dans le supérieur facilitées notamment avec les transferts de crédits ECTS.

Ces nouvelles formes²⁶ d'accompagnement développées dans l'enseignement scolaire et supérieur fournissent déjà quelques résultats notables en termes de maintien en formation et de persévérance²⁷. Ils nous renseignent également sur les dimensions de pilotage que nous questionnerons selon 4 entrées distinctes :

- **Le pilotage territorial** : ses acteurs, ses articulations, stratégies et organisations en territoires (implique de définir le territoire au préalable). Nature du pilotage et objectifs (lien avec la dimension développement économique...).
- **Le pilotage de la persévérance** : et la prise en compte de la diversité des publics, des parcours et de l'adaptation des accompagnements.

- **Le pilotage des « percolations »** : avec les partages de services, des mises à disposition et leurs dimensions RH, le développement d'une culture partagée de l'encadrement, la connaissance des attendus de l'enseignement supérieur et des compétences développées dans l'enseignement scolaire. Comment le pilotage peut-il favoriser le travail collaboratif des équipes, la diffusion et la médiation des informations ?
- **Le pilotage du processus d'accompagnement à l'orientation** : pour la sécurisation des parcours, la porosité (passerelles) et les réversibilités des parcours, l'individualisation et le développement des compétences à s'orienter.

Ce champ expérientiel amène également à examiner les conditions d'un éventuel passage à l'échelle en repérant, dans ces mises en œuvre, les critères de réussite, les gouvernances porteuses, la culture professionnelle des acteurs clés et les compétences spécifiques mobilisées.

²⁶ PIA – TIP – CMQ – Cordées de la réussite – Réponses à des appels à projets – Innovation/expérimentation – e-Fran.

²⁷ Étude d'impact du projet « Ascenseur social », dans « Retours d'expériences », p. 36.



Ils l'ont fait

LE PROJET BRIO²⁸

<https://www.brio-nantes.org/presentation-du-programme-brio/>

Cohérence et articulation du pilotage sur les différentes échelles territoriales (de l'académie à l'établissement) doublées d'une coordination thématique; suivi des réalisations et pilotage par les indicateurs; propositions pour essaimage et passage à l'échelle.

DIAGNOSTICS

Une forte diversité du public entrant dans l'enseignement supérieur et en parallèle un maillage territorial de l'enseignement supérieur très dense. Des territoires différemment favorisés en termes d'accès aux formations supérieures avec une stratégie ancrée des « petits pas » et une difficulté à se projeter qui fait de la première année d'études supérieures un palier d'orientation. Des dispositifs d'orientation jugés parfois trop informatifs, nécessitant une coordination à l'échelle du territoire académique et une adaptation à la génération entrante et à l'approche OTLV de l'orientation

OBJECTIFS

Outiller les lycéens de compétences à s'orienter : faire que ces compétences soient mobilisables à tout moment au cours de leur future vie professionnelle, pour appréhender ou impulser des évolutions de carrière, dans une perspective OTLV.

Structurer un réseau de l'orientation à l'échelle de la région académique : pour déclencher une dynamique d'innovation en matière d'accompagnement OIP et de développement de ressources, en impliquant les réseaux du secondaire, du supérieur, du SPRO et des partenaires du monde socio-économique.

Articuler une politique d'orientation propre à la région académique : pour co-construire avec les acteurs, adopter une déclinaison par sites, fortifier un écosystème de l'orientation adapté aux priorités locales et à la diversité des publics et réduire ainsi les facteurs d'inégalités territoriales et sociales.

Le projet Brio vise l'émergence de territoires apprenants autour de la compétence à s'orienter. Il doit favoriser la structuration d'un réseau autour de grands pôles universitaires. Pour y parvenir, le projet prévoit un plan de professionnalisation des acteurs.

La co-professionnalisation des acteurs est un levier important : pour fonder cette culture commune de l'accompagnement, des actions de formation impliquent au moins deux catégories d'intervenants pour tirer parti des compétences plurielles. Cette culture commune permet de mieux structurer les relations entre personnels de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur.

Les ateliers du Créathon ont produit les propositions suivantes :

- Créer des temps institutionnels à l'échelle des sites pour partager les compétences entre enseignants et professionnels de l'orientation autour d'études de cas, des données de réussite, de suivis de cohortes.
- Faciliter les immersions du type « Vis ma vie » sous diverses formes : stages en entreprise pour les professionnels de l'orientation et les enseignants, immersions croisées et échanges de services entre enseignants, temps de service des Psy-EN en SUIO-IP (phasage sur les 10 ans du projet).

²⁸ Présentation du projet BRIO : page des journées d'études, site IH2EF.



LE POOL DE L'ACADEMIE DE RENNES²⁹

Créer un pool, un annuaire avec des inspecteurs référents disciplinaires et renforcer les liens pédagogiques entre lycées et université dans la perspective d'une future accréditation.

Les équipes universitaires préparent les maquettes de formation en faisant appel aux inspecteurs référents pour confronter leurs contenus de L1 au profil attendu des nouveaux bacheliers.

OBJECTIFS

Une organisation académique : le territoire est organisé en BEF (Bassins d'Éducation et de Formation). Chaque BEF est piloté par un bureau composé de cadres (personnels de direction et inspecteurs), d'un professeur ainsi que d'un représentant de l'enseignement supérieur. Le BEF devient l'échelon de pilotage du continuum. Les BEF disposent d'un budget leur permettant de mettre en place des formations territorialisées. Les cadres et les universitaires élaborent ensemble des dispositifs de formation.

La repartition public/privé : la Bretagne, c'est 60% d'enseignement public et 40% d'enseignement privé sous contrat. Ces deux réseaux d'établissements sont les partenaires naturels des universités, des grandes écoles et des structures d'enseignement supérieur (STS, CPGE) portées par les lycées. Ces acteurs, au-delà de leur diversité, partagent l'ambition d'une orientation au service de la réussite des lycéens et étudiants.

Des collaborations nombreuses autour de divers appels à projets structurants sur le territoire: e-fran (rectorat, Rennes 2), coopératives numériques, DUNE Désir (Rennes), NCU Cursus IDE@L (Rennes), Disrupt campus (UBO)... Ces projets ont permis de consolider des partenariats entre les établissements d'enseignement supérieur et certains acteurs régionaux de l'orientation (la Dronisep, l'Onisep partenaire de NCU cursus IDE@L du site rennais, le SPRO), et à travers eux, de contribuer au maillage territorial des acteurs de l'orientation et de l'insertion professionnelle.

PROJET « À VOUS LE SUP » (Lille)

https://www.univ-lille.fr/nc/actualites/detail-actualite/?tx_news_pi1%5Bnews%5D=1672

Programme lauréat du Programme d'Investissement d'Avenir qui a pour objectif d'accompagner les réformes de l'enseignement secondaire et supérieur

OBJECTIFS

Déployer un dispositif de proximité et de médiation entre les élèves et le monde socio-économique au sein de la Métropole européenne de Lille et de la Région des Hauts-de-France.

Déployer un dispositif numérique en faveur de l'orientation en proposant des supports d'accompagnement (pour les élèves et leurs parents, les personnels éducatifs du secondaire et de l'enseignement supérieur).

Déployer un dispositif d'accompagnement par les pairs avec pour objectif de briser les habitus et les représentations.

Déployer un dispositif de recherche-action, d'évaluation centrée sur les sciences de l'éducation permettant d'intégrer un apport réflexif et d'ajuster les démarches.

Les différentes actions menées au cours de ce projet mettent en mouvement l'écosystème territorial de l'orientation pour accompagner les lycéens dans l'enseignement supérieur en prenant en considération les caractéristiques territoriales du bassin d'éducation et de formation (*e.g.* travail sur les métiers transfrontaliers...) et le réseau des établissements du secondaire et du supérieur.

Le pilotage de la persévérance se retrouve également dans les différentes actions, notamment avec la digitalisation des informations pour permettre l'accès des populations les plus éloignées ainsi que le dispositif d'accompagnement par les pairs.

Le projet cherche également à développer les compétences à s'orienter à travers le déploiement de modules liés aux compétences immatérielles (savoir-être et savoir-faire) dans le réseau d'établissements proposant des Cordées de la réussite.

²⁹ Présentation du projet académie de Rennes: page des journées d'études – site IH2EF.



PANORAMA³⁰

<https://www.univ-amu.fr/fr/public/pia-3-projet-panorama>

PIA 3 Action 1.1. « Territoires d'innovation pédagogique »

AAP « Dispositifs territoriaux pour l'orientation vers les études supérieures »

ENJEUX: « Briser les frontières pour mieux accompagner chaque lycéen dans son parcours d'orientation. »

Les frontières psychologiques et culturelles: renforcer l'estime de soi, la confiance et l'autonomie des lycéens défavorisés, en misant sur l'exemple et l'engagement étudiant.

Les frontières physiques: se rapprocher des publics éloignés géographiquement en s'appuyant sur des dispositifs en présentiel.

Les frontières organisationnelles: adopter une démarche de co-construction entre les acteurs de l'orientation du territoire.

Enjeux de pilotage du projet:

- mieux définir des objectifs communs et les partager;
- intégrer à l'ensemble des actions menées dans une démarche globale, progressive, cohérente et de complémentarité;
- inscrire la démarche dans le projet d'établissement; mieux communiquer pour susciter la confiance et l'engagement.

ACTIONS

Demain étudiant: aider à comprendre ce qu'est le métier d'étudiant et accompagner en priorité les établissements les plus éloignés socialement et géographiquement.

Ma voie lactée: permettre à tous les élèves d'être informés sur les possibilités de poursuite d'étude dans le supérieur, sensibiliser les familles (ENT ATRIUM), développer les compétences à s'informer.

Ateliers skills 4.0: aider les élèves à développer des compétences à l'orientation.

Test ton sup: s'immerger dans le sup pour découvrir les formations et vérifier ses choix d'orientation.

Le lab des métiers: découvrir et enrichir ses représentations du monde économique et professionnel, connaître les métiers; s'immerger dans la vie professionnelle pour vérifier son choix de formation.

Ateliers -3+3 et fonds de soutien: développer l'articulation Bac-3/+3, former les PP, faire émerger des initiatives du terrain.

OBJECTIFS

Le projet développe 3 grands objectifs en lien avec la politique nationale d'orientation.

Objectifs sociaux:

- Encourager la mobilité sociale et géographique et lever l'autocensure;
- Lutter contre les inégalités territoriales.
- Accompagner les élèves en situation de handicap.

Objectifs éducatifs:

- Lever le niveau scolaire et conduire vers l'enseignement supérieur tous ceux qui le souhaitent.
- Développer l'autonomie et la responsabilisation des élèves dans une dimension émancipatrice.
- Éviter les ruptures et favoriser la continuité des parcours vers l'ES.
- Accompagner l'abandon des filières au lycée et faciliter l'expression progressive des choix des élèves.

Objectifs économiques:

- Faciliter l'insertion et l'employabilité de long terme (80% des emplois évolueront d'ici 2030).
- Accompagner les mutations économique.

³⁰ Présentation du projet PANORAMA : page des journées d'études – site IH2EF.



CAMPUS DES MÉTIERS ET DES QUALIFICATIONS D'EXCELLENCE INDUSTRIES DU FUTUR - SUD

<http://campus-industriefutur-sud.com/>

Créé en 2013 sur la base du projet Henri Fabre en tant que Campus des métiers et des **qualifications aéronautiques**, il devient **Campus d'excellence industries du futur - Sud en 2020 (PIA II)**.

Établissements de formation associés: 5 lycées généraux et polyvalents (avec postbac)/Arts et métiers Aix/Mines Saint-Étienne (site Gardanne)/Aix-Marseille Université/Greta CFA.

Référent: Laurent Renaux, directeur opérationnel du Campus.

Il prend en compte plusieurs dimensions de pilotage :

- le pilotage territorial (mise en lien et travail collaboratif des acteurs autour de la proposition de formations); le découplage des filières de formation et mise en lien des acteurs; l'adaptation aux nouveaux enjeux des acteurs économiques et au développement de l'emploi;
- le pilotage de l'offre de formation sur un territoire (stratégie de formation au service du développement économique et de l'insertion des jeunes). Le Campus adopte à la fois une entrée « Métiers » (et leur articulation avec le monde économique) et une entrée « Diplôme » (qui ancre un socle de compétences pour le jeune et favorise un parcours de formation);
- l'accompagnement à l'orientation. Le pilotage de la persévérance à travers l'accompagnement des élèves/apprentis/étudiants dont le statut peut évoluer au fil du parcours (mixité, sécurisation et porosité des parcours); diversité des publics, passerelles;
- la professionnalisation des acteurs.

OBJECTIFS

- **L'élévation de la qualification** des élèves, apprentis, étudiants et stagiaires de la formation continue.

- **La diffusion de pratiques pédagogiques innovantes** (projets collaboratifs à distance ou non, réalité virtuelle et augmentée, réalité virtuelle immersive, dispositifs de formation mixte, VAE, etc...).
- **Le développement d'infrastructures pédagogiques adaptées**, partagés entre les différentes voies et statut de formation, ouverts aux partenaires économiques et intégrés à la stratégie territoriale.
- **La création de partenariats à l'échelle européenne et internationale** pour l'élaboration de formations à destinations d'élèves, étudiants, apprentis, stagiaires de la formation professionnelle, formateurs et enseignants en réponse aux sollicitations notamment des entreprises.

et

- **Le développement de la formation en nouvelles spécialités**, dans les cursus de niveau BTS/licence, visant à répondre à la croissance des métiers opérationnels liés aux nouvelles technologies et aux besoins de compétences techniques dans l'industrie (maintenance, méthodes industrielles).
- **La création de dispositifs d'apprentissage labellisés** et adaptés aux besoins de l'industrie du futur.
- **La mise en œuvre de dispositifs de formation de très courte durée** à destination des PME et ETI, afin de les aider à appréhender les nouveaux développements technologiques.

Les acteurs du Campus des industries du futur et ceux du projet PIA Panorama prévoient un travail en commun.



DISPOSITIF « ASCENSEUR SOCIAL »

AMU (sciences) Aix-Marseille

<https://amidex.hypotheses.org/7380>

Le dispositif « Ascenseur social » est piloté par Anne Ribaud, vice-présidente à l'orientation et à l'insertion en charge de l'égalité des chances d'Aix-Marseille Université, qui pilote également le projet PIA Panorama.

« Ascenseur social » est expérimenté depuis plusieurs années avec une étude d'impact et un recul sur la plus-value pour les étudiants. Il associe l'université avec des lycées marseillais à population importante d'origine défavorisée, participant également au projet Panorama qui se déroule dans le cadre d'un PIA.

Dimensions de pilotage:

- processus d'accompagnement des élèves et des étudiants;
- accès facilité à une offre de formation (études scientifiques);
- réforme du LGT;
- partenariat entre professionnels du secondaire et du supérieur;
- pilotage de la persévérance.

Le dispositif « Ascenseur social » mis en place en 2015, a été pensé pour des bacheliers des lycées de zones sensibles, afin de favoriser leur réussite lors de leur entrée à l'université. Le dispositif repose sur une étroite collaboration entre enseignants du secondaire et enseignants du supérieur pour préparer les lycéens dès l'année de terminale en créant des passerelles entre le lycée et l'université. L'enjeu est de faire en sorte que ces élèves potentiellement « décrocheurs » voient qu'ils sont capables de s'en sortir dans toutes les situations. Pour cela, le dispositif propose de créer de la cohésion dans un groupe d'élèves, de leur donner des outils méthodologiques pour travailler, et notamment pour travailler ensemble. Ils disposent d'ateliers de « dépassement de soi » lors de la première année de licence, pour apprendre à avoir confiance en soi et confiance en les autres. Le dispositif développe plusieurs types d'action: orientation active au lycée puis méthodologie, développement de la confiance et de la persévérance scolaire, renforcement disciplinaire et coaching à l'université.

Des études d'impact chiffrées montrant une augmentation de la réussite des élèves avant/après dispositif existent (le taux de réussite en L1 passe de 18% avant le projet à 40% aujourd'hui).



PROJET AILES

<https://www.projetailes.com/>

Accompagnement à l'Intégration des Lycéens dans l'Enseignement supérieur

- Budget prévisionnel : 16 639 850 €.
- 33 établissements d'enseignement supérieur ; 2 rectorats (Nancy-Metz et Reims) et 228 lycées.
- Soutien des collectivités et des acteurs du territoire.

OBJECTIFS

Donner envie aux jeunes de se lancer dans une démarche d'orientation de qualité et proactive en augmentant leur confiance et en limitant l'autocensure.

Assurer une meilleure orientation et intégration des lycéens, quels que soient leurs origines, leurs parcours ou leurs compétences.

Favoriser leur épanouissement dans les études et leur insertion professionnelle.

Co-construire des outils et dispositifs (Living Lab).

Disséminer par l'auto-apprentissage afin d'assurer la diffusion et la pérennité.

Construire une base solide et monter en puissance pour 70 à 80 % des lycées à 10 ans.

DIAGNOSTIC

2 territoires dans la Région Grand Est et des caractéristiques communes :

- de fortes disparités socio-économiques ;
- une population étudiante orientée vers les formations courtes ;
- une proportion forte de jeunes non scolarisés, boursiers et peu mobiles.

Méthodologie retenue pour l'analyse des besoins :

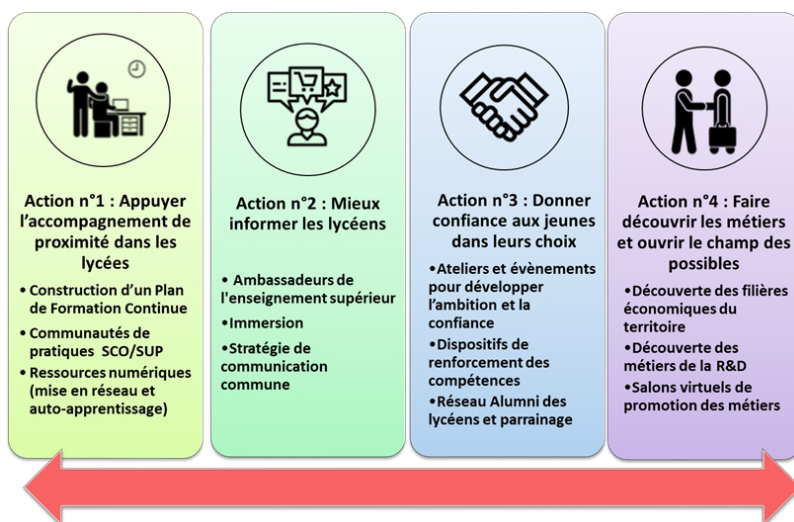
- recensement des besoins auprès des acteurs (ancrage du projet) ;
- échanges avec phases d'itération ;
- étude des dispositifs existants et pistes d'amélioration.

Co-construction et évaluation des dispositifs par une approche Living Lab :

- participation active des acteurs ;
- amélioration des dispositifs existants ; création de ressources en fonction du besoin ;
- auto-évaluation (impact, pertinence, prise en main).

GOUVERNANCE ET PILOTAGE

- Un pilotage stratégique pour les orientations, la répartition des moyens et le suivi du projet.
- Des groupes « projets » pour le développement, le suivi, la mise en œuvre.
- Un pilotage opérationnel pour la coordination, l'animation et les propositions correctives.





UNE MODALITÉ POUR LES RENCONTRES SCO-SUP 2019

Dans le cadre de la mise en œuvre de la loi Orientation et Réussite des Étudiants (ORE), les universités et l'académie ont développé des formations en direction des professeurs principaux de 1^{re} et de terminale. Ces actions ont été co-construites par les corps d'inspection et les acteurs de l'orientation des 4 universités

Échelon: le bassin d'éducation et de formation sco-sup.

Attendu de la rencontre: maîtriser les enjeux de la réforme du lycée.

Stratégie: entrer par des objets de réflexion partagés (diversification des parcours; construction des autonomies des élèves; notion de compétence et effets sur la transformation des pratiques; l'enseignement supérieur comme levier de transformation des pratiques dans le second degré).

Déroulé de la formation :

- table ronde pour partager une même compréhension des enjeux des réformes + ateliers disciplinaires;
- examen et organisations (congruence entre l'offre de 1^{re}, offre de terminale, contrôle continu, etc.) ;
- déclinaison concrète dans les établissements : que donne sur le terrain d'un établissement la mise en œuvre de ce cadre organisationnel ? Quels sont les enjeux présents au cœur de la déclinaison de cette réforme à l'échelle d'un établissement (collectif, parents, élèves) ?

QUESTIONS TRAITÉES

Les compétences au cœur de la réforme : la notion de compétences figure dans le paysage scolaire depuis 2000 (stratégie de Lisbonne), formalisé pour la scolarité obligatoire en 2005 (socle), retravaillé en 2013, intégré dans la réforme du lycée de 2010... Quels sont les enjeux professionnels de l'appropriation de cette notion de compétences dans les pratiques ?

Quelle compréhension de la notion d'orientation : cette réforme interroge la question de l'orientation... Si nous ne disposons plus d'un modèle avec ses filières, mais d'une diversité de parcours, comment penser et accompagner l'orientation des élèves ? Sommes-nous prisonniers de nos représentations ? Comment voit-on l'orientation aujourd'hui ?

Le sup, un des leviers des évolutions au lycée : voilà des élèves aux parcours singuliers, ne relevant plus de catégories (S, ES, L), comment leur permettre de réussir dans le supérieur ? Les « attendus » exprimés par les formations du sup seront-ils, en leur seule qualité de référentiel, capable d'assurer cette réussite ? Quels sont les enjeux pour le sup afin de s'inscrire dans la notion de « parcours » ?

L'autonomie des élèves/étudiants : la question de l'autonomie des élèves/étudiants est présente dans la quasi-totalité des « attendus », de là où vous êtes que pouvez-vous en dire ?



ACORDA³¹ : PIA – TIP

<https://www.univ-toulouse.fr/des-formations-pour-tous/acorda-ensemble-vers-sup>

Le projet Acorda (pour une Ambition Commune vers une Orientation co-construite à Dimension Académique) a pour ambition de favoriser l'orientation des élèves vers les études supérieures. Le projet s'appuie sur les caractéristiques de l'académie de Toulouse en matière d'accès aux études supérieures et a pour ambition de mailler le territoire en fédérant l'écosystème des acteurs autour d'une démarche d'orientation progressive et co-construite pour favoriser l'accompagnement de l'élève dans un continuum Bac-3/+3.

OBJECTIFS

3 objectifs déclinés en 11 actions :

- **Former des accompagnateurs relais** dans la proximité.
- **Favoriser la projection vers l'enseignement supérieur** pour les lycéens et lutter contre les déterminismes.
- **Construire des outils supports** de l'ensemble des actions, les organiser, les partager et les diffuser.

Points forts :

- un consortium couvrant un large périmètre d'acteurs, fédérés autour d'ambitions partagées ;
- une culture de la coopération, de la co-construction et de la collégialité dans les processus de décision ;
- une articulation entre les différents niveaux de pilotage (stratégique et opérationnel) ;
- un pilotage conçu à l'échelle territoriale (académie, département, lycée) ;
- une coordination avec le projet lauréat (COMPAS) pour favoriser la mise en cohérence régionale.

Points de vigilance, points d'amélioration :

- une implication des publics cibles (par le biais de représentants au CAVL et de VPE) à concrétiser ;
- un lien entre instances de pilotage académiques et départementales/lycées à renforcer ;
- une dynamique de travail de proximité entre enseignement scolaire et supérieur à accompagner ;
- une représentativité de la diversité des acteurs dans la construction des actions à améliorer.

³¹ Présentation du projet Acorda : page des journées d'études – site IH2EF.



APPORTS DE LA RECHERCHE ET DES COMPARAISONS INTERNATIONALES

Prise en compte des indicateurs et de la notion de réussite cf. rapport IGESR - Mesure de la réussite étudiante au regard de la mise en œuvre de la loi ORE

Vouloir comparer les différents systèmes internationaux de transition entre le secondaire et l'enseignement supérieur se heurte aux modes d'organisations des systèmes d'éducation nationaux. Il est donc difficile de vouloir transposer des dispositifs qui semblent efficaces dans un pays à un système dont les fondements peuvent être différents. Les analyses comparatives permettent néanmoins de mettre en avant certaines caractéristiques propres au système d'enseignement français et d'identifier des leviers. En Europe, la cible visée pour l'horizon 2020 est un taux d'accès à l'enseignement supérieur de 40%, accompagné par une plus grande diversification sociale de la population étudiante (Eurydice, 2014).

Un rapport comparatif de la Commission européenne a, par exemple, dressé une typologie des systèmes d'admission dans l'enseignement supérieur et proposé des préconisations dans l'optique d'une meilleure égalité d'accès à l'enseignement supérieur. La France se situe parmi les pays pour lesquels tous les diplômés du secondaire ouvrent l'accès à l'enseignement supérieur et dans lequel il n'y a pas majoritairement de sélection à l'entrée dans le supérieur. Ce type de pays se caractérise par un système relativement égalitaire (selon le revenu moyen des parents), mais avec le plus faible taux d'achèvement (réussite au diplôme) des études et une pression très forte sur les choix d'orientation dans un système où les possibilités de formations dans le supérieur sont très nombreuses (11 577 formations recensées dans Parcoursup en 2019 - source dataESR).

Il semble donc que « la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur n'apparaisse comme un problème critique qu'en France, car alors que tous les autres pays présentent des formes de compensation du mérite scolaire, seul le système français vise son approfondissement »³². Ce type de système se caractérise également par la plus faible part d'étudiants de plus de 30 ans (assimilés à des reprises d'études): 11%. En Suède, Finlande ou Islande, la part d'étudiants non titulaires de l'équivalent du baccalauréat est de 27-28%, contre seulement 6% en France³³.

Éléments issus de comparaisons internationales

D'après le rapport de l'OCDE, « Regards sur l'éducation 2020 », la France présente une part importante de titulaires d'un diplôme de cycle court (14% des 25-34 ans contre une moyenne OCDE de 8%), mais une faible proportion de titulaires d'une licence (13% contre 24%).

En moyenne, en France, 48% des 25-64 ans sont diplômés du tertiaire. Le pourcentage de 25-34 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle est de 33% en France (contre 28% en moyenne dans l'OCDE). Au sein de ceux-ci, 16% des étudiants fréquentant une filière professionnelle n'ont eu aucune expérience professionnelle durant leurs études au niveau d'enseignement dont ils sont au plus diplômés.

Les plus courants des types d'expérience professionnelle sont les stages obligatoires (47%).

Contrairement à la plupart des pays de l'OCDE, en France, les 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire ont en majorité opté pour un master ou une formation équivalente (20% contre 13% dans un niveau équivalent à une licence). 14% des 25-34 ans sont au plus diplômés d'une formation tertiaire de cycle court. En France, la différence moyenne entre le pourcentage de 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire en 2019 et le pourcentage d'élèves de 15 ans prévoyant d'être diplômés de ce niveau en 2018 représente 33 points de pourcentage environ.

³² Deles Romain, Charles Nicolas (2018), *Les Parcours d'étude, entre sélection et individualisation. Une comparaison internationale*, Cnesco.

³³ Eurostudent (2019), *The plurality of transitions into and within higher education. Intelligence brief*.



Au total, on peut affirmer que les parcours non linéaires contribuent à la démocratisation de l'enseignement supérieur aussi bien en ce qui concerne l'accès que la réussite aux études : 18 % de ceux qui vont dans le sup sont issus de parcours non linéaires, ils sont moins associés à l'origine socio-économique que les parcours linéaires et ils réussissent dans une proportion élevée³⁴.

Le taux d'abandon lors de la première année d'études universitaires demeure élevé, variant entre 20 % et 25 % dans les établissements américains et canadiens (Grayson, 2003). En Angleterre, un étudiant sur six ne termine pas sa première année d'études universitaires (Bennett, 2003). En Australie, Horstmanshof et Zimitat (2004) constatent que 25 % des étudiants interrogés pensent abandonner leurs études durant le premier semestre. Les systèmes non sélectifs européens connaissent tous des taux d'échec et d'abandon plus élevés, dépassant parfois 50 % des inscrits en première année. (Source : Paivandi Saeed, *Le Défi de la transition entre secondaire et supérieur : construisons des ponts*, Cnesco, 2019.)

En Suède, la sélection est accompagnée de la garantie de la seconde chance. L'éducation secondaire pour adulte contribue à procurer une seconde chance de terminer son cursus secondaire. À l'âge de 22 ans, 85 % des individus ont obtenu le certificat du lycée. Une fois adulte, la majorité des Suédois n'ayant pas terminé le lycée reprend des études, si bien que la réussite au certificat de fin d'études secondaires devient quasiment universelle. (Source : Deles Romain & Charles Nicolas, *Les Parcours d'étude, entre sélection et individualisation. Une comparaison internationale*, Cnesco, 2018.)

L'importance de la préparation au changement pour les élèves : la préparation des étudiants est également mal maîtrisée en ce qui concerne les compétences transversales que les nouveaux étudiants sont censés posséder avant de commencer leurs études supérieures (Barrie, 2007 ; Taylor & Bedford, 2004). On dépasse ainsi la seule question des connaissances nécessaires à la poursuite d'études supérieures. (Source : Paivandi Saeed, *Le Défi de la transition entre secondaire et supérieur : construisons des ponts*, Cnesco, 2019.)

EN LIEN AVEC LA THÉMATIQUE 1

Parmi les préconisations proposées par la commission européenne, on peut en retenir 3 :

- faciliter les passerelles dans le supérieur, notamment via les transferts de crédits ECTS et plus de modularité qui peuvent commencer à être délivrés dans le secondaire (Québec par exemple, dans Endrizzi Laure, « Continuum -3 +3 : les faiblesses du système français ») ;
- améliorer la communication entre le scolaire, le supérieur et les familles, surtout face au choix très important de formations dans le supérieur (exemple américains ou canadiens de parcours allant du secondaire au supérieur (Endrizzi Laure, « Les lycées, à la croisée de tous les parcours ») ;
- alléger le poids sur la dernière année dans le secondaire et mieux lisser l'orientation sur plusieurs années.

EN LIEN AVEC LA THÉMATIQUE 2

La question de l'orientation est prépondérante dans de nombreux systèmes. Plusieurs initiatives ont été développées³⁵ :

- intégration des problématiques d'orientation et de culture du monde de l'entreprise à l'enseignement ordinaire (Finlande ; Californie) ;
- formation des enseignants à l'orientation et à la connaissance du supérieur (Pays-Bas) ;
- recours au numérique (sites dédiés d'information, mais aussi data analyse, afin de proposer des interventions ciblées, reposant sur des indicateurs consolidés). En regard : risque de décrochage pour les plus éloignés du numérique (UK, Australie, Danemark, Chili) ;
- facilitation des passerelles et des réorientations (Autriche, Suisse, Allemagne) ;
- prise en charge des jeunes à risques ; encouragement à la persévérance (Pays-Bas, Ontario, USA, Allemagne, Danemark, Irlande) ;
- développement des compétences à s'orienter et mise en place d'approches éducatives de l'orienta-

³⁴ La démocratisation des études supérieures à l'aune de la différenciation et de l'individualisation des parcours scolaires au Québec, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 46/4, 2017.

³⁵ http://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2018/12/181211_Cnesco_orientation_Dutercq_Michaut_Troger_.pdf (p. 46-51) et http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/08/190801_Cnesco_Post-baccalaureat_Paivandi.pdf



tion; principalement dans l'enseignement obligatoire, mais les objectifs visent les continuums et l'apprentissage tout au long de la vie (Québec, Belgique francophone, Ontario);

- mise en place d'une année d'« étude basée sur l'élaboration du choix » (*Preparatory instruction and guidance*; Finlande);
- mise en place de programmes de transition (groupes d'intérêt de première année) et de programmes d'expérience de première année pour les étudiants entamant une première année d'enseignement supérieur [États-Unis, Québec; voir par exemple, Pascarella & Terenzini (2005), Robbins, Oh, Le et Button (2009) et Matthew *et al.* (2017)];
- plateforme informatique de suivi de la construction vocationnelle des jeunes pendant leurs études et lors de leur insertion professionnelle (Australie, plateforme *MyFuture*).

- la modification comptable des réussites: l'indicateur des « présents aux examens » en licence conduit à mettre en avant à la fois une réussite importante pour les étudiants qui passent leurs examens et le décrochage en L1 (sachant que plusieurs études internationales mettent en avant le moment déterminant des premières semaines dans le processus d'adaptation)³⁶.

EN LIEN AVEC LA THEMATIQUE 3

Une approche ressort des pratiques internationales et concerne la formation des enseignants de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur avec deux focales :

- construction identitaire/ vocationnelle des jeunes;
- la mobilisation d'intervenants spécialistes.

REGARDS PROSPECTIFS

Dimensions remarquables qui pourraient influencer sur les organisations actuellement en place et leur pilotage :

- un levier fort avec la généralisation de l'approche par compétences. Du lycée à l'enseignement supérieur (en référence au modèle des certifications en langues qui identifient la progression dans l'acquisition des compétences), l'approche par compétences permettrait un meilleur échange dans la construction des parcours entre lycée et enseignement supérieur. L'importance des compétences transversales est relevée; cela pourrait structurer des axes de travail avec des crédits à la clé;

³⁶ Paivandi Saeed (2019), *Le Défi de la transition entre secondaire et supérieur: construisons des ponts*, Cnesco ou De Clercq Mikaël (2019), « L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur: vers une modélisation du processus de transition académique », *Les Cahiers de recherche du Girsef*, vol.116.



ANNEXES

Annexe I - Éléments statistiques

Les données et indicateurs ci-après ont été sélectionnés pour leur cohérence avec les thématiques de travail des journées d'études. Issus de sources référencées dans le livret du participant, ces données doivent être contextualisées et replacées dans un contexte de pilotage multi-échelle.

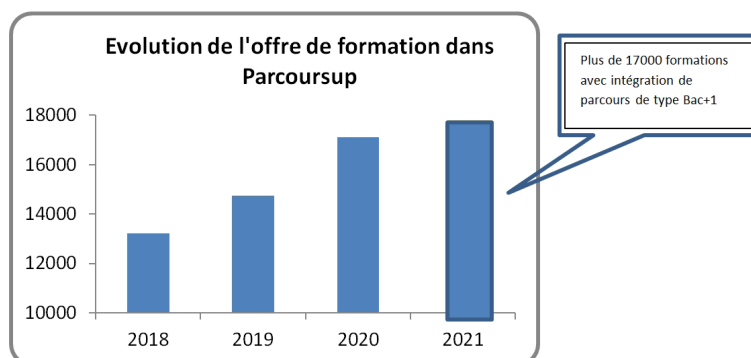
Panorama général

La poursuite d'études dans l'enseignement supérieur est désormais extrêmement fréquente parmi les bacheliers. Le fait de ne pas poursuivre d'études après le baccalauréat concerne principalement les bacheliers issus de la filière professionnelle (3 sur 5) et l'arrêt des études après le baccalauréat est le plus souvent pour ces lycéens un choix ou une situation d'attente d'un choix de filière qui n'a pas été validé par Parcoursup. Bien que le nombre d'étudiants ait été multiplié par huit au cours des cinquante dernières années et s'établisse à plus de deux

millions et demi aujourd'hui, la poursuite de la démocratisation de l'enseignement supérieur et l'atteinte de l'objectif de 60% d'une classe d'âge au niveau licence se trouvent contrariées par l'existence de fortes inégalités d'accès et de réussite dans les différentes filières de l'enseignement supérieur.

VERBATIM: « Si la démocratisation de l'enseignement a permis une augmentation du nombre de jeunes issus de milieux socio-économiquement moins favorisés au sein de l'enseignement supérieur, les enfants de cadres, de professions intermédiaires ou d'indépendants restent, à tous les âges, plus nombreux à être bacheliers et à entreprendre des études supérieures et, aussi, à y être diplômés » (ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, 2018).

Données de gestion de Parcoursup: une offre qui s'étoffe



Panorama des écarts

ÉCARTS SOCIO-SCOLAIRES

Écarts de choix de parcours selon le baccalauréat d'origine

Les bacheliers généraux sont largement majoritaires parmi les nouveaux bacheliers entrant à l'université (80,7% en 2016). Ils représentent près de 70% du total des étudiants inscrits dans les filières supérieures. [...] Les bacheliers professionnels se retrouvent principalement dans les sections de techniciens supérieurs (STS) hors apprentissage pour y représenter 34,5%, ce qui correspond à une augmentation de plus de 100% depuis 2006. Les bacheliers technologiques sont également majoritairement représentés dans ces STS (43%). Dans les autres formations supérieures, ce sont les bacheliers généraux qui sont majoritaires (83,8%). Au sein des universités, environ 80% des nouveaux bacheliers sont admis avec un bac général. En outre, « les bacheliers scientifiques constituent une part importante des inscrits dans les spécialités de la production des IUT, en Sciences, STAPS et dans les formations de santé [...]. Les autres bacheliers généraux sont prépondérants en Lettres, Sciences humaines, Arts, Droit, Sciences économiques, AES, et dans les spécialités des services des IUT » (ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, 2018, p. 32).



Orientation des étudiants néo-bacheliers selon leur origine sociale

Origine sociale	Universités hors santé	Universités santé	Universités privées	IUT	CPGE* et écoles d'ingénieurs	Sections de techniciens supérieurs (STS)	Ensemble
Ensemble	42,4	9,0	1,0	11,6	12,9	23,1	100
Défavorisée	43,5	6,2	0,4	9,3	6,5	34,1	100
Moyenne	44,5	8,2	0,9	12,4	9,2	24,8	100
Favorisée	43,3	9,0	0,8	13,9	11,4	21,6	100
Très favorisée	39,0	12,5	1,7	12,2	23,1	11,5	100

*CPGE : classes préparatoires aux grandes écoles.

Champ : bacheliers de 2015 en première année d'enseignement supérieur en France entière (hors ceux partis à l'étranger et hors inscrits en école de management, en école paramédicale, sociale ou en école relevant du ministère de la Culture). Sources : MESRI-SIES, Systèmes d'information SISE et Scolarité.

Répartition par origine sociale des élèves pour les doublettes les plus choisies en terminale générale en 2020 (en %)

Doublettes	Part d'élèves d'origine sociale ...				
	Très favorisée	Favorisée	Moyenne	Défavorisée	Total
Mathématiques, physique-chimie	52,4	13,6	19,8	14,2	100
Histoire-géo-politique, SES	37,1	13,9	26,8	22,1	100
Physique-chimie, SVT	35,8	15,8	25,8	22,6	100
Mathématiques, SVT	35,8	15,7	26,7	21,8	100
Mathématiques, SES	44,0	12,6	24,2	19,2	100
Langues, littératures et cultures étrangères et régionales, SES	31,6	14,3	28,7	25,5	100
Histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques, langues, littératures et cultures étrangères et régionales	32,2	14,9	28,6	24,3	100
Histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques, humanités, littérature et philosophie	33,6	14,6	26,2	25,6	100
SVT, SES	27,0	15,5	29,6	28,0	100
Humanités, littérature et philosophie, LLCER	29,1	14,2	28,8	27,8	100
Mathématiques, numérique, sciences informatiques	37,4	16,1	24,4	22,1	100
Humanités littérature et philo, SES	27,1	15,2	29,0	28,8	100
Histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques, mathématiques	55,1	12,2	19,0	13,6	100
Mathématiques, Sciences de l'ingénieur	36,4	17,2	23,9	22,5	100
Histoire-géo-politique, SVT	30,0	17,4	28,3	24,4	100
Autres	33,7	15,1	26,9	24,2	100
Total	38,8	14,6	25,3	21,4	100

Note : ce tableau a été réalisé sans les élèves pour lesquels la variable est manquante, soit 2,2 % des élèves de terminale générale (8 300).

Champ : France métropolitaine + DROM, enseignement public et privé, y compris hors contrat.

Source : Note d'information n° 20.38 @DEPP.



Écarts dans les mobilités extra-territoriales et effet de l'offre de formation

Afin d'améliorer la réussite des étudiants et leur donner le plus large choix possible, le dispositif d'aide à la mobilité³⁷ Parcoursup mis en place à la rentrée 2018 vise à accompagner les candidats lorsque des contraintes matérielles ne leur permettent pas d'envisager sereinement une mobilité pour suivre une formation au plus près de leurs projets.

Comme le rapporte l'étude Insee³⁸ publiée en janvier 2019, les choix d'orientation diffèrent selon l'origine sociale de l'étudiant et la densité de l'offre de formation. Les différences selon l'origine sociale sont les plus fortes pour les mobilités de plus longue distance avec changement d'académie, qui nécessitent dans 6 cas sur 10 un déménagement. Ainsi, 19 % des néo-bacheliers d'origine sociale défavorisée poursuivent leurs études en dehors de leur académie d'origine, contre 26 % parmi les jeunes d'origine sociale très favorisée. Cette différenciation est confirmée par une *Note Flash* du SIES qui indique que 2/3 des candidats ont fait au moins un vœu hors de leur académie de baccalauréat, soit 3 points de plus qu'en 2018. Mais les souhaits de mobilité concernent toujours plus les lycéens généraux (73 %) que ceux des lycéens technologiques (62 %) et professionnels (48 %). Ils concernent surtout davantage les élèves non boursiers (68 %) que les élèves boursiers (58 %).

Mobilité des étudiants néo-bacheliers selon le type de zone d'emploi dont ils sont originaires en %

Offre de formation du territoire d'origine	Sorties de l'académie déménagements	Sorties de l'académie navettes quotidiennes	Mobilités dans l'académie déménagements	Mobilités dans l'académie navettes quotidiennes	Stables dans la zone d'emploi	Ensemble	Part des étudiants néo-bacheliers
Ensemble	12,6	9,1	12,6	21,8	43,9	100	100
Absence de formation	24,6	18,9	26,0	30,5	0,0	100	1
Formations proximité	14,9	13,5	19,3	35,5	16,8	100	46
Pôles intermédiaires	13,2	9,3	13,0	17,7	46,8	100	19
Pôles universitaires	9,0	2,9	3,4	5,6	79,1	100	34

Lecture : 30,5 % font la navette quotidiennement dans leur académie pour accéder à la formation supérieure.

Champ : bacheliers de 2015 en première année d'enseignement supérieur en France entière (hors ceux partis à l'étranger et hors inscrits en école de management, en école paramédicale, sociale ou en école relevant du ministère de la Culture). Sources : MESRI-SIES, Systèmes d'information SISE et Scolarité.

Orientation des étudiants néo-bacheliers selon le type de zone d'emploi dont ils sont originaires en %

Offre de formation du territoire d'origine	Universités hors santé	Universités santé	Universités privées	IUT	CPGE* et écoles d'ingénieurs	Sections de techniciens supérieurs (STS)	Ensemble	Part des étudiants néo-bacheliers
Ensemble	42,4	9,0	1,0	11,6	12,9	23,1	100	100
Absence de formation	53,1	10,0	0,6	16,2	8,2	11,9	100	1
Formations proximité	40,7	8,3	0,9	12,7	12,3	25,1	100	46
Pôles intermédiaires	43,8	7,7	1,3	11,2	12,6	23,4	100	19
Pôles universitaires	43,6	10,8	0,9	10,3	14,0	20,4	100	34

*CPGE : classes préparatoires aux grandes écoles. Champ : bacheliers de 2015 en première année d'enseignement supérieur en France entière (hors ceux partis à l'étranger et hors inscrits en école de management, en école paramédicale, sociale ou en école relevant du ministère de la Culture). Sources : MESRI-SIES, Systèmes d'information SISE et Scolarité.

³⁷ Circulaire n°2019-044 du 14-5-2019.

³⁸ *Insee première*, n° 1727 du 08/01/2019, « Aller étudier ailleurs après le baccalauréat : entre effets de la géographie et de l'offre de formation ».



ÉCARTS SELON LE SEXE

Écarts dans les choix de spécialités entre filles et garçons: les filles, dans des proportions semblables aux garçons, suivent un cursus supérieur. Elles choisissent le plus souvent l'université (46% des premiers vœux formulés; 30% pour les garçons) mais souhaitent plutôt moins s'inscrire dans les filières scientifiques ou sportives que les garçons (6% contre 10%). Elles choisissent moins souvent que les garçons des filières sélectives:

- 8% contre 10% en CPGE;
- 11% contre 17% en IUT;
- 25% contre 31% en STS.

(Source: ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, 2018).

Le ministère met en avant d'autres caractéristiques liées à la parité de l'enseignement supérieur, telles que: « Les filles représentent 55,1% des nouveaux inscrits dans l'enseignement supérieur en 2016-2017. Elles représentent environ 85% des étudiants dans les formations paramédicales et sociales, 69,7% dans les filières langues, lettres et sciences humaines à l'université et 60% dans les formations de santé et de sciences de la vie, de la santé, de la Terre et de l'univers. Elles représentent 50% des étudiants en STS, 40% en IUT et 43% en CPGE. Elles représentent environ 56% des inscrits en licence, 59% en master et 48% en doctorat. »

Enseignements de spécialité	Part des filles ayant choisi l'enseignement	Part des garçons ayant choisi l'enseignement
Mathématiques	61,4	77,8
Physique-chimie	39,0	56,5
Sciences de la vie et de la terre	44,7	40,6
Sciences économiques et sociales	42,4	35,1
Histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques	39,1	29,6
Langues, littérature et cultures étrangères et régionales ¹	34,9	20,1
Humanités, littérature et philosophie	25,3	9,0
Numérique et sciences informatiques	2,6	15,2
Sciences de l'ingénieur	1,6	11,1
Matières artistiques ²	8,0	4,0
Littérature et LCA latin ou grec	0,4	0,2

1. Les élèves ayant choisi deux LLOER (Langues, littératures et cultures étrangères et régionales) ne sont comptés qu'une fois.

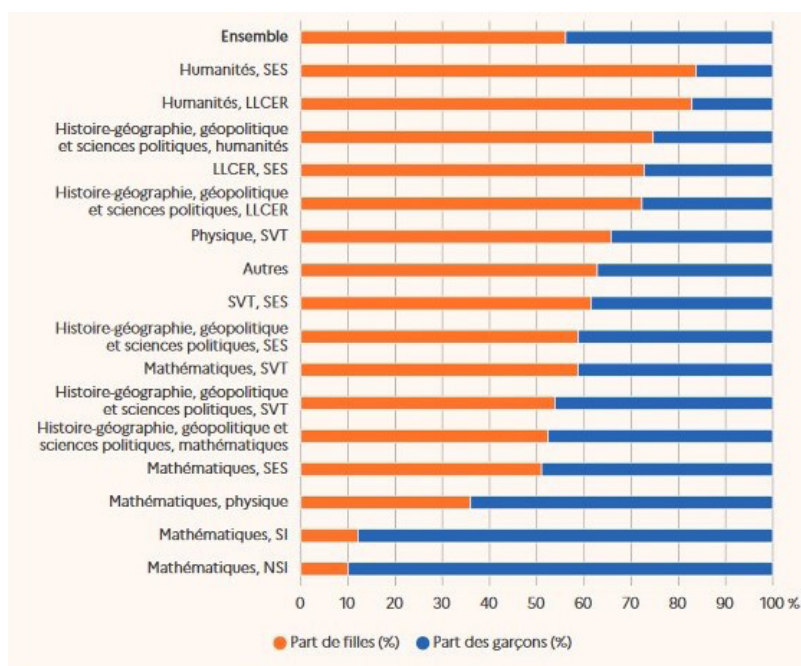
© DEPP

2. Arts plastiques, cinéma-audiovisuel, théâtre, histoire des arts, musique, danse, arts du cirque.

Lecture : à la rentrée 2019, 61,4 % des filles en première générale ont choisi les mathématiques.

Champ : France métropolitaine + DOM - Enseignement public et enseignement privé, y compris hors contrat.
Source : MENU-MESRI-DEPP

Répartition par sexe des élèves selon les doublettes choisies en terminale générale en 2020

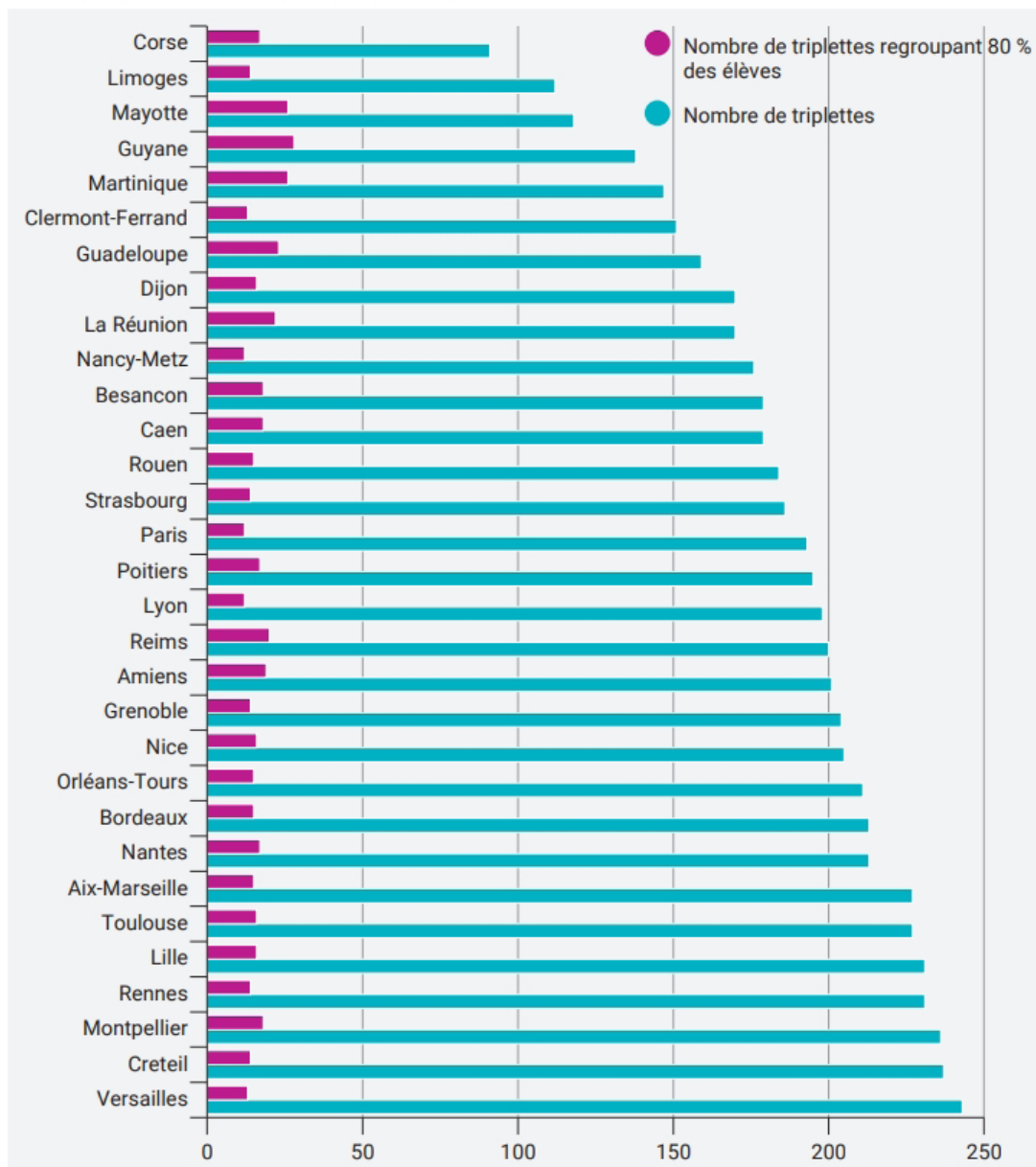


Champ : France métropolitaine et DROM, enseignement public et privé, y compris hors contrat.
Source : MENIS-DEPP.



Une offre d'enseignements de spécialités inégalement répartie et choisie

► 6 Nombre de triplettes par académies



Champ : France métropolitaine + 5 DOM, enseignement public et enseignement privé, y compris hors contrat.

Source : MENJ-DEPP.

Réf. : Note d'Information, n° 19.48. © DEPP

PART DES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ AFFECTÉS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR³⁹

Parmi les enseignants du second degré affectés dans l'enseignement supérieur, 55% appartiennent au corps des professeurs agrégés, 44% à celui des professeurs certifiés et 1% à d'autres catégories (professeurs d'enseignement général des collèges, enseignants de statut particulier, comme ceux de l'ENSAM, etc.). Ils interviennent principalement en Sciences économiques et de gestion, en Langues et littérature, en Histoire et géographie, en Mathématiques, en Mécanique et en Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS).

³⁹ <https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/11/FR/>.



Une offre d'enseignements de spécialités inégalement répartie et choisie

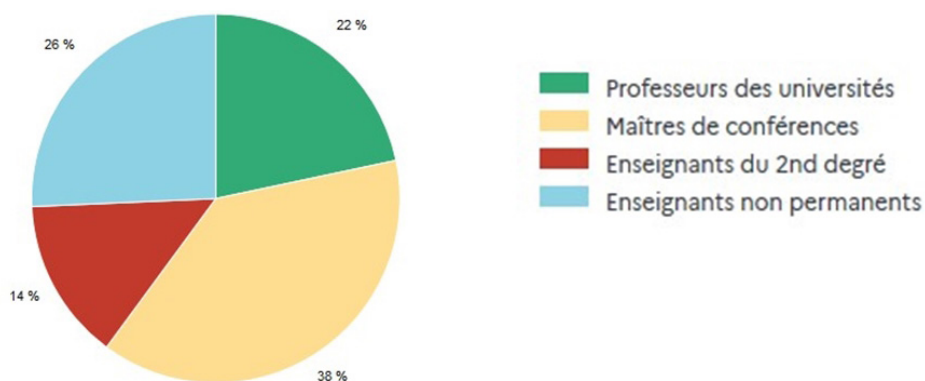


Tableau 1 - Effectifs des enseignants du second degré en fonction dans l'enseignement supérieur en 2018 selon le groupe disciplinaire et le corps

Corps	Professeurs agrégés	Professeurs certifiés	Professeurs d'EPS	Professeurs de lycée professionnel	Professeurs de l'ENSAM	Autres (1)	Total	% disciplinaire
Disciplines : groupe de disciplines CNU et sous-total par grande discipline								
Groupes 1 & 2 : Droit et Science politique & Sciences économiques et de gestion	918	688	2	98		3	1 709	13,3%
Sous-total : Droit-Economie-Gestion	918	688	2	98	0	3	1 709	13,3%
Groupe 3 : Langues et Littératures	1 879	2 130	3	95		2	4 109	31,9%
Groupe 4 : Sciences humaines	518	279	10	55		2	864	6,7%
Groupe Interdisciplinaire et Théologie	685	219	751	1		37	1 693	13,2%
Sous-total : Lettres-Sciences humaines	3 082	2 628	764	151	0	41	6 666	51,8%
Groupe 5 : Mathématiques et Informatique	753	394		25	10	1	1 183	9,2%
Groupes 6 & 7 : Physique et Chimie	562	155		10	14	1	742	5,8%
Groupe 9 : Mécanique, Génie mécanique, Génie informatique, Energétique	1 229	384	2	52	48	3	1 718	13,4%
Groupe 10 : Biologie et Biochimie	283	91		7		2	383	3,0%
Sous-total : Sciences-Techniques	2 827	1 024	2	94	72	7	4 026	31,3%
Non renseigné	204	164	27	12	51	8	466	3,6%
Total	7 031	4 504	795	355	123	59	12 867	100%
% Fonctions	54,6%	35,0%	6,2%	2,8%	1,0%	0,5%	100%	

(1) Conseiller principal d'éducation (CPE), Chargé d'enseignement EPS, professeur d'enseignement général de collège (PEGC), etc.

Source : MESRI DGRHA1-1

En dehors des enseignants affectés dans le supérieur, d'autres modalités d'échanges existent avec des mises à disposition, vacations ou des compléments de services structurés par des conventions de mises à dispositions décidées aux niveaux académiques. Le dialogue entre sco et sup sur ces questions reste souvent centré sur les besoins d'enseignements.

En dehors des enseignants affectés dans le supérieur, les systèmes d'information SIRH (y compris dans leur volet financier) ne permettent pas de recueillir précisément ni l'étendue ni la nature de ces échanges. Les décisions de mises à disposition d'enseignants du sco pour enseigner dans le sup sont parfois assorties de pratiques de mutualisation asymétriques ou de demandes en réciprocités définies au niveau académique.

Concernant les khôlles : il existe une enveloppe nationale financière répartie entre les universités qui permet d'apprécier en volume et en consommation les heures effectuées. Il n'existe cependant pas de centralisation des données permettant d'identifier le ratio d'heures de khôlles réalisées par les seuls enseignants du secondaire.



Annexe II - Présentation de la Master Class d'Alain Boissinot

La problématique du Bac-3/bac+3 se situe à l'intersection de plusieurs réformes en cours : celle des lycées et de l'orientation, celles du sup et Parcoursup, celle de l'organisation territoriale et des régions académiques. Elle bénéficie d'autre part de nombreuses expérimentations en cours.

La Master Class abordera 3 axes de réflexion :

- la longue histoire des relations secondaire/supérieur qui explique à la fois les lignes de tension et les perspectives d'évolution à venir. Ce qu'Alain Boissinot appelle volontiers la tectonique des plaques du système éducatif qui, évolutions démographiques aidant, conduit aux perspectives actuelles de restructuration et en même temps explique certains des freins ;
- la question de la culture professionnelle des deux niveaux d'enseignement, là aussi source de tensions voire d'incompréhensions, et les possibilités de dépassement de ces divergences ;
- les enjeux épistémologiques et didactiques, par exemple autour de la question des disciplines ou de celle de la professionnalisation (qui pose le problème des voies de formation et de la place du technologique, voire du professionnel).



Annexe III - Biographies des intervenants



Alain Boissinot

Professeur de lettres dans le secondaire, puis en classes préparatoires et à l'université, Alain Boissinot devient, en 1993, inspecteur général de l'Éducation nationale. Il est ensuite directeur des lycées et collèges, puis directeur de l'enseignement scolaire (1995-1998). En 2001, il est nommé recteur de l'académie de Bordeaux. Après avoir dirigé le cabinet du ministre de l'Éducation nationale (2002-2004), il devient recteur de l'académie de Versailles (2004-2013). Il a été membre du Conseil national des programmes entre 1994 et 2001, et président du Conseil supérieur des programmes en 2013-2014.

Il est l'auteur de nombreux ouvrages et articles consacrés à la didactique du français et à l'histoire du système éducatif.



Jean-Michel Catin

Jean-Michel Catin a été directeur de la rédaction Enseignement-Recherche d'*AEF* pendant 13 ans, jusqu'en 2018. À ce titre, il a suivi depuis 2005, en dirigeant une rédaction d'une vingtaine de journalistes spécialisés, les évolutions majeures du système scolaire français et celles de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Au cœur de l'information de celles et ceux qui de par leurs fonctions incarnent ces évolutions, ministres, recteurs, chefs d'établissement mais aussi syndicalistes, chercheuses-chercheurs et leaders d'opinion, il a été et est un observateur privilégié des changements, de leurs dynamiques mais aussi de leurs freins. Il tient désormais un blog spécialisé sur l'enseignement supérieur et la recherche, <http://universites2024.fr/>.



Frédérique Alexandre-Bailly

Frédérique Alexandre-Bailly est directrice générale de l'Onisep depuis août 2019.

Elle est par ailleurs présidente de la Société française de management, depuis décembre 2019.

Elle a été rectrice de l'académie de Dijon, chancelière des Universités de 2016 à 2019.

Professeure de management à l'ESCP de 1998 à 2016, elle y a été directrice scientifique de la filière apprentissage, responsable de l'égalité des chances et doyenne élue du corps professoral permanent.

Elle a siégé au conseil d'administration de l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, au conseil scientifique de l'EHESS et au conseil des formations du CNAM.

Ses recherches portent sur l'autonomie au travail, sur le management de la diversité et sur le pilotage des établissements d'enseignement.

Elle est diplômée d'HEC Paris (1991), titulaire d'un DEA d'Histoire de la philosophie (Université Paris 10, 1995) et d'un doctorat en sciences de gestion (HEC, 2001).



Luc Johann

Luc Johann a été recteur de l'académie de Lille de septembre 2015 à février 2018 et recteur de la région académique Nord-Pas-de-Calais-Picardie de décembre 2015 à février 2018. Il avait auparavant occupé les fonctions de recteur de l'académie de Limoges (2012-2015), et celles de président de l'université Paul Verlaine-Metz, d'avril 2008 à décembre 2011.

Ce docteur en physique électronique a été élu à la présidence du Pres Université de Lorraine en décembre 2010. Directeur des systèmes d'information et président de la commission des moyens de l'université, il est, jusqu'en 2007, vice-président du conseil d'administration de l'université Paul-Verlaine. Il gère plusieurs dossiers régionaux, dont celui du pôle universitaire européen. Membre de la Mission Expertise et Conseil (MEC) auprès des établissements, direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, MESRI.



Cécile Lecomte

Cécile Lecomte est vice-présidente «Orientation et réussite étudiante» à l'Université de Rennes 1. Enseignante PRAG de biologie à l'Université de Rennes 1 depuis 1994, elle prend en 2012 la direction du Service orientation insertion entrepreneuriat (SOIE) de l'Université de Rennes 1. Elle dirige depuis décembre 2019 le projet BRIO (Bretagne réussite information orientation) du PIA 3 - TIP à l'échelle de l'académie de Rennes. Présidente de la COURROIE (Conférence universitaire en réseau des responsables de l'orientation et de l'insertion professionnelle des étudiants) depuis 2016, Cécile Lecomte anime au niveau national les dynamiques de réseau sur la thématique.



Nicolas Charles

Nicolas Charles est maître de conférences en sociologie à l'Université de Bordeaux, et chercheur au centre Émile-Durkheim. Ses recherches portent sur la sociologie des systèmes d'enseignement supérieur et de la formation continue en comparaison européenne. Il a notamment publié en 2015 l'ouvrage *Enseignement supérieur et justice sociale* à la Documentation française. Nicolas Charles est titulaire d'une thèse de doctorat en sociologie, soutenue publiquement le 14 juin 2013 à l'Université Bordeaux Segalen, Bordeaux, «Justice sociale et enseignement supérieur. Une étude comparée en Angleterre, en France et en Suède». Nicolas Charles a collaboré de 2011 à 2014 au sein de France Stratégie.



Pierre Mathiot

Pierre Mathiot est directeur de Sciences Po depuis mars 2019 après l'avoir été entre 2007 et 2015, et secrétaire du bureau de la Conférence des Grandes Ecoles. Il est diplômé de Sciences Po Paris, docteur en sciences politiques et agrégé de sciences politiques. Il est professeur des universités en sciences politiques depuis 1999, spécialiste de l'analyse de la décision publique et des politiques publiques. Pierre Mathiot a été vice-président aux études de l'Université de Lille 2 de 2004 à 2007 et a mis en place alors la réforme LMD. Il a été par ailleurs délégué ministériel aux parcours d'excellence auprès de N. Vallaud-Belkacem, chargé par J.-M. Blanquer du rapport préfigurateur de la réforme du bac et du lycée, chargé du rapport sur l'évolution de l'éducation prioritaire avec Ariane Azéma publié sous le titre *Territoires et réussite* en novembre 2019. Il est depuis septembre 2019 copilote avec Jean-Charles Ringard du comité de suivi de la réforme du bac et du lycée général et technologique. Pierre Mathiot est secrétaire de l'Institut de l'Engagement précisé par Martin Hirsch, et président d'un théâtre pour jeunes publics à Lille.



Laurent Sovet

Laurent Sovet est maître de conférences en psychologie différentielle au Laboratoire de psychologie et d'ergonomie appliquées à l'Université de Paris. Il a obtenu un doctorat en psychologie de l'orientation au Conservatoire national des Arts et Métiers en 2014 où il s'est intéressé aux liens entre bien-être et réalisation d'un choix d'orientation auprès d'étudiants suivant une approche interculturelle comparée. Ses recherches se structurent autour de 3 axes et portent principalement sur des publics scolarisés pour la conceptualisation des compétences à s'orienter, l'accompagnement au sens et l'évaluation de l'efficacité des pratiques en orientation. Laurent Sovet est responsable de l'UE Orientation active (L1). Ses recherches se centrent sur les thèmes suivants :

- rôle des expériences d'apprentissage tout au long du parcours de formation ;
- modélisation et mesure des compétences à s'orienter ;
- accompagnement au sens de la vie et au sens du travail ;
- évaluation de l'efficacité des dispositifs d'aide à l'orientation ;
- pratiques d'orientation et culture.





Annexe IV - Références

Aimé Pascal, Bézagu Philippe & Caillot Mélanie (2020, février), *Mesure de la réussite étudiante au regard de la mise en œuvre de la loi ORE. Année 2018-2019*, IGESR. Consulté à l'adresse : https://cache.media.enseignement-sup-recherche.gouv.fr/file/Actus/98/3/RapportIGESR-ReussiteEtudianteFev20_1312983.pdf

Béjean Sophie & Monthubert Bertrand (2015, septembre), *Pour une société apprenante. Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*, STRANES - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Consulté à l'adresse https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/STRANES/12/2/STRANES_entier_bd_461122.pdf

Belghith Feres, Carvalho Huiton, Carvalho Huiton & Tenret Élise (2019), « L'orientation étudiante à l'heure de Parcoursup », *OVE Infos*, (n° 39), p. 1-12. Consulté à l'adresse : http://www.ove-national.education.fr/wp-content/uploads/2019/09/OVE-INFOS-39_Transition-secondaire-superieur.pdf.

Cadre national de référence : <https://www.education.gouv.fr/orientation-scolaire-cadre-national-de-reference-entre-l-etat-et-regions-de-france-7322>

Canisius Kamanzi Pierre, Pilote Annie, Uzenat Morgane & Gris Sandrine (2017), « La démocratisation des études supérieures à l'aune de la différenciation et de l'individualisation des parcours scolaires au Québec », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46|4,. Consulté à l'adresse : <http://journals.openedition.org/osp/5527>; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5527>

Charles Nicolas & Deles Romain (2018, décembre), *Les parcours d'étude, entre sélection et individualisation. Une comparaison internationale*, Cnesco. Consulté à l'adresse : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/12/181211_Cnesco_orientation_Charles_Deles.pdf

Clercq Mikaël (2019), « L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur. Vers une modélisation du processus de transition académique », *Les Cahiers de recherche du Girsef*, vol. 116, p. 1-25. Consulté à l'adresse : https://www.researchgate.net/publication/333507361_L%27etudiant_sur_les_sentiers_de_l%27enseignement_superieur_Vers_une_modelisation_du_processus_de_transition_academique_Les_Cahiers_de_recherche_du_Girsef

Document de présentation du projet Acorda. Consulté à l'adresse : <https://www.univ-toulouse.fr/des-formations-pour-tous/acorda-ensemble-vers-sup>.

Donne Vincent & Rachiq Chakir (2019, février), « Information sur l'orientation en fin d'études: un enjeu d'équité et de qualité », *Note de synthèse*, et « Connaître les débouchés pour mieux s'orienter: enjeux d'accès à l'information », *Document de travail*/n° 2019-01, France Stratégie.

Duterq Yves, Michaut Christophe & Troger Vincent (2018, décembre), *Politiques et dispositifs d'orientation*, Cnesco, p. 46-51. Consulté à l'adresse : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/12/181211_Cnesco_orientation_Duterq_Michaut_Troger.pdf

Erlich Valérie (1999), « Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation », *Revue française de pédagogie*, « L'alternance: pour une approche complexe », vol. 128, p. 144-146. www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_128_1_3055_t1_0144_0000_4.

Depuis les années 1960, les effectifs de l'université ont été multipliés par 7, ceux des STS par 30 et ceux des CPGE par 4.

Fabre Jérôme & Pawlowski Emilie (2019), « Aller étudier ailleurs après le baccalauréat: entre effets de la géographie et de l'offre de formation », *Insee Première*, n° 1727, p. 1-4. Consulté à l'adresse : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3688229statistiques/3688229>

Hargreaves Andy (2019), « Les concepts de "Collaborative professionalism" et "Leading from the Middle" à une époque de changements complexes de politiques éducatives », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], colloque 2019, « Conditions de réussite des réformes en éducation », consulté le 06 janvier 2021: <http://journals.openedition.org/ries/7474>

Hirsch Martin (2020, décembre), *Diversité sociale et territoriale dans l'enseignement supérieur*, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Mediatheque/98/3/rapport_comite_strategique_diversite_sociale_territoriale_enseignement_1360983.pdf

Lebeau René (1948), « La liaison entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur », *Les Études rhodaniennes*, vol. 23, n° 4, p. 314-316. DOI : <https://doi.org/10.3406/geoca.1948.5947>



Le profil des nouveaux bacheliers entrant dans les principales filières de l'enseignement supérieur (2018), *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France*, n° 11, p. 32-33. Consulté à l'adresse : https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/EESR11_ES_11/le_profil_des_nouveaux_bacheliers_entrant_dans_les_principales_filières_de_l_enseignement_supérieur/

Ménard Boris (Éd.) (2017), « Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur en 2010 : tous décrocheurs ? Une analyse à l'aune de l'approche des capacités », *Rendement éducatif, parcours et inégalités dans l'insertion des jeunes. Recueil d'études sur la génération 2010*, Céreq, p. 129-148. Consulté à l'adresse : https://www.researchgate.net/publication/316923220_Les_sortants_sans_diplome_de_l'enseignement_supérieur_en_2010_tous_decrocheurs_Une_analyse_a_l'aune_de_l'approche_des_capabilités

Merlin Fanette (2018), « Le "décrochage" en STS : l'autre échec dans l'enseignement supérieur », *Céreq Bref*, n° 366, p. 1-4. Consulté à l'adresse : https://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=4642

Ndao Guirane & Pirus Claudine (2019), « Le devenir des bacheliers professionnels qui poursuivent des études », *Note d'information du SIES* (19-07), p. 1-5. Consulté à l'adresse : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2019/08/3/NI_2019_07_1114083.pdf
L'étude porte sur les diplômés d'un baccalauréat professionnel obtenu en 2014, 2015 ou 2016 et poursuivant des études, que ce soit dans le supérieur ou hors supérieur.

Note Flash n° 22 (octobre 2020), « Parcours et réussite en licence. Les résultats de la session 2019 ». https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2020/71/0/NF22_Reussite_Licence_1343710.pdf

Paivandi Saeed (2019, juillet), *Le Défi de la transition entre secondaire et supérieur. Construisons des ponts*, Cnesco. Consulté à l'adresse : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/08/190801_Cnesco_Post-baccalaureat_Paivandi.pdf

Romainville Marc & Michaut Christophe (2012), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.romai.2012.01>

Savickas Mark L., Nota Laura, Rossier Jérôme, Dauwalder Jean-Pierre, Duarte Maria Eduarda, Guichard Jean, Soresi Salvatore, Van Esbroeck Raoul, van Vianen Annelies E. M. and Bigeon Christine (2010), « Construire sa vie (*Life designing*) : un paradigme pour l'orientation au 21^e siècle », *L'Orientation scolaire et professionnelle* (39/1), p. 5-39. Consulté à l'adresse : <https://journals.openedition.org/osp/2401>

"The plurality of transitions into and within higher education" (2019), *Intelligence Brief-Eurostudent*, (3/2019), p. 1-4. Consulté à l'adresse : https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_INTELLIGENCE_BRIEF_32019.pdf

Zaffran Joël & Aigle Maud (2020), « Qui décroche de l'université ? Mise en perspective nationale et analyse d'une enquête en région Aquitaine », *Revue de l'OFCE*, n° 167 (2020/3), p. 1-38. Consulté à l'adresse : <https://www.ofce.sciences-po.fr/pdf/revue/1-167OFCE.pdf>



PARTENAIRES



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS**

*Liberté
Égalité
Fraternité*



**MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

IGÉSR INSPECTION GÉNÉRALE
DE L'ÉDUCATION, DU SPORT
ET DE LA RECHERCHE





BLOC-NOTES



BLOC-NOTES



BLOC-NOTES



BLOC-NOTES

