



**HAL**  
open science

# Évaluation d'un dispositif d'accompagnement à l'orientation d'étudiants de licence : inscription, participation et apports perçus

Juliette Robert

## ► To cite this version:

Juliette Robert. Évaluation d'un dispositif d'accompagnement à l'orientation d'étudiants de licence : inscription, participation et apports perçus. *Pensées vives*, 2021, 1, pp.93-108. <hal-04982776>

**HAL Id: hal-04982776**

**<https://uca.hal.science/hal-04982776v1>**

Submitted on 7 Mar 2025

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

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



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No  
Derivative Works - International License

## **Évaluation d'un dispositif d'accompagnement à l'orientation d'étudiants de licence : inscription, participation et apports perçus**

*Juliette Robert*

*Laboratoire ACTé (Activité, Connaissance, Transmission, Éducation)*

L'ÉCHEC DES ÉTUDIANTS en première année caractérise l'enseignement supérieur français. Les étudiants inscrits pour la première fois en licence 1 sont en effet 28 % à obtenir leur licence en trois ans et 40 % en quatre ans<sup>1</sup>. Dans le but d'accroître le nombre de réussites académiques, entendues comme le passage d'un niveau à l'autre, des dispositifs d'aide à la réussite sont déployés dans les universités, recouvrant des problématiques diverses, telles que le tutorat, du soutien disciplinaire, un accompagnement à la réorientation.

Ces dispositifs sont toutefois rarement évalués<sup>2</sup>, ce qui restreint la connaissance que les acteurs de la réussite étudiante pourraient acquérir sur les caractéristiques de ces dispositifs et leurs processus d'implantation en vue d'améliorer leurs pratiques professionnelles.

Malgré la rareté des évaluations, certaines ont relevé que les dispositifs d'aide à la réussite bénéficient souvent aux étudiants qui en ont le moins besoin<sup>3</sup> et que peu d'étudiants participent à ces dispositifs<sup>4</sup>, la participation du public visé constituant pourtant le premier pallier dans l'efficacité d'un dispositif<sup>5</sup>. Par ailleurs, bien qu'ils n'aient pas permis de réduire l'échec universitaire, peut-être les dispositifs ont-ils permis, au regard d'une population étudiante croissante, de faire stagner le taux d'échec<sup>6</sup>, qui reste alors encore coûteux tant pour les étudiants que pour l'institution et la société<sup>7</sup>.

Dans cet article, il s'agit de présenter une évaluation, encore en cours, des modalités d'implantation et de régulation d'un dispositif visant à accompagner les étudiants de première année de licence dans leur orientation mis en œuvre à l'Université Clermont Auvergne depuis 2018. Le dispositif est financé dans le cadre de l'appel à projets

« Nouveaux cursus à l'université », PIA 3 de l'Agence nationale de la recherche (ANR). Les questions guidant l'étude sont de savoir quel est le taux d'inscription, quelle est la participation des étudiants inscrits et quelle perception les étudiants en ont en termes d'apports. Dans un premier temps, l'historique et la pluralité des modèles d'évaluation de dispositifs seront exposés, avant de présenter le dispositif évalué dans un deuxième temps, puis d'expliquer en quoi la prise en compte du point de vue des étudiants est importante dans l'évaluation des dispositifs qui leur sont destinés. Ensuite, la méthode utilisée pour le recueil des données d'inscription, de participation et des apports perçus sera présentée avant d'exposer les résultats qui seront discutés.

### ***L'évaluation de dispositifs en éducation et formation : historique et modèles d'évaluation***

Si les évaluations des dispositifs d'aide à la réussite étudiante en langue francophone sont récentes et peu nombreuses<sup>8</sup>, le courant d'évaluation de dispositifs en éducation et formation prend naissance aux États-Unis assez tôt au début du xx<sup>ème</sup> siècle<sup>9</sup> en réponse à l'obligation de justifier l'utilisation des fonds publics et d'estimer les coûts et les résultats des formations<sup>10</sup>.

Historiquement, aux États-Unis, où l'on emploie l'expression *program evaluation*, l'émergence de l'évaluation des dispositifs s'est produite en deux phases : la première dans les années 60, la seconde dans les années 80, bien que l'évaluation des dispositifs daterait d'au moins 150 ans avant la première phase de développement<sup>11</sup>.

Dans les années 1960, l'évaluation de dispositifs s'inscrit dans la continuité de l'émergence de l'évaluation des politiques publiques, qui prend appui sur le développement des recherches appliquées en sciences sociales<sup>12</sup>. À cette période, l'évaluation des politiques publiques devient un outil de gestion publique. Les évolutions des pratiques évaluatives des politiques publiques sont connexes à l'évaluation menée du programme *Great Society* aux États-Unis, un programme lancé par le président Lyndon B. Johnson désignant un ensemble de mesures qui visent à lutter contre la pauvreté et l'injustice raciale. L'approche évaluative de ce programme était expérimentale et a suscité une insatisfaction due à un manque de prise en compte d'éléments contextuels, ne permettant alors pas de comprendre les différences de résultats obtenus entre les communautés locales. En outre, les résultats de l'évaluation furent insuffisamment considérés

dans les réformes qui ont succédé au programme. Devant ces constats sur l'évaluation, les évaluateurs de politiques publiques tentèrent d'améliorer leurs pratiques évaluatives, certains développèrent des approches participatives, visant à intégrer à l'évaluation les parties prenantes des dispositifs, et interprétatives, tenant compte de la perception qu'ont les acteurs des politiques publiques. L'évaluation des politiques publiques connut alors un tournant vers le constructivisme, en ce sens qu'elle conçoit la réalité du dispositif comme étant le produit de l'esprit des parties prenantes construit en interaction avec cette réalité<sup>13</sup>. En France, toujours dans les années 1960, dans un contexte d'accroissement élevé des dépenses publiques, les évaluations des politiques se développent et traduisent la préoccupation d'une recherche d'efficacité et d'efficience des pouvoirs publics<sup>14</sup>.

La deuxième phase de développement de l'évaluation arrive dans les années 1970, influencée par le nouveau management dans le domaine public (le *New Public Management*) aux États-Unis, au Canada, en Grande-Bretagne et aux Pays-Bas, puis elle apparaît dans les années 1980 en France et en Suisse, et dans les années 90 en Belgique. À partir des années 1980, l'évaluation de programmes croît, notamment en contexte de reddition de comptes<sup>15</sup>. L'évaluation se centre notamment sur les coûts plus que sur les effets des politiques publiques, ce qui souligne « un changement de culture dans l'administration publique [...] lié à l'introduction des techniques de gestions issues du secteur privé »<sup>16</sup>. En France, en 1990, est créé le Conseil scientifique de l'évaluation, dont le but est de « développer les méthodes d'évaluation, de définir une déontologie des pratiques, de veiller à l'objectivité et à la qualité des travaux, et, enfin, de diffuser l'information existante en la matière »<sup>17</sup>.

Les courants de modèles d'évaluation ont progressivement évolué et plusieurs classifications de modèles d'évaluation ont été élaborées<sup>18</sup>. Nous retenons celle de Younès (2020) qui retrace trois générations d'évaluation et présente le défi d'une quatrième. La première génération, dans les années 1960, est représentée par Campbell et l'ancrage de travaux sur des approches expérimentales, ainsi que par Scriven et la recherche d'un jugement de valeur à partir de la définition de critères, de niveaux d'excellence, de la performance de l'objet évalué et de la comparaison entre l'objet évalué et les niveaux d'excellence attendus. La deuxième génération d'évaluation a débuté dans les années 1970 suite aux constats d'une première génération ne parvenant pas à améliorer les dispositifs évalués. Elle se caractérise par une visée d'améliorer les dispositifs et politiques

publiques par les évaluations, dont Weiss propose de considérer les réalités politiques et sociales, Wholey d'étudier le management des programmes et Stake de tenir compte des perspectives des acteurs. La troisième génération d'évaluation, représentée par Cronbach et Rossi, cherche à concilier la recherche de connaissances valides avec une connaissance descriptive de l'objet évalué<sup>19</sup>. La quatrième génération a été développée par Guba et Lincoln (1985, 1989<sup>20</sup>) et propose une vision constructiviste de l'évaluation, intégrant de nouveaux critères tels que la crédibilité (l'évaluation est-elle perçue comme crédible par les enquêtés ?), la transférabilité (les résultats d'évaluation peuvent-ils être transférés au dispositif ?), la fiabilité (l'évaluation prend-elle en compte des facteurs contextuels ?) et la confirmation (l'enquête évaluative confirme-t-elle les résultats des premières évaluations ?)<sup>21</sup>.

Aujourd'hui encore, l'un des points saillants de l'évaluation des dispositifs réside dans la sélection des critères<sup>22</sup> et les évaluations de dispositifs d'aide à la réussite universitaire interrogent des dimensions variées, pour exemples : réussite académique des étudiants, dimension subjective et processus par lesquels les sujets s'investissent dans le dispositif<sup>23</sup>. Les recherches théoriques sur les évaluations indiquent la nécessité d'étudier le jugement professionnel, en appui sur l'évaluation des dispositifs par chacune des parties prenantes et une évaluation de la dimension collective correspondant à l'articulation des points de vue des acteurs<sup>24</sup>. Elles indiquent également le souci d'intégrer une perspective située de l'action des dispositifs<sup>25</sup>, s'ouvrant ainsi au contexte institutionnel et aux intersubjectivités actorielles<sup>26</sup>. En effet, l'implantation des dispositifs s'inscrit dans une organisation plus ou moins favorisante, telle que l'intégration des dispositifs dans les formations des publics visés<sup>27</sup> ou le caractère obligatoire de la participation<sup>28</sup> et dans un contexte institutionnel et actoriel plus ou moins soutenant<sup>29</sup>.

### ***Description du dispositif d'accompagnement à l'orientation des étudiants***

« RéoPass » désigne le dispositif qui a pour but d'accompagner les étudiants dans leur orientation, qu'il s'agisse d'une réorientation ou d'une poursuite d'études, et que le projet d'orientation soit clair ou à construire. Le dispositif est implanté à l'Université Clermont Auvergne depuis 2018 dans les formations de première année de licence d'*administration économique et sociale (AES)*, de *droit*, d'*économie* et

de *gestion*, et présenté aux étudiants comme un cours de travaux dirigés (T.D.) à raison d'environ deux heures par semaine<sup>30</sup>. Tel qu'il est implanté dans l'année universitaire 2019-2020, lors de l'inscription pédagogique, les étudiants acceptés en parcours adaptés sur Parcoursup<sup>31</sup> sont amenés à choisir entre un dispositif de remédiation ou d'orientation RéoPass. Lorsque les étudiants choisissent l'option RéoPass, la participation au dispositif est obligatoire, comme c'est le cas pour tout T.D. Le dispositif est dispensé par le personnel en charge de la mise en œuvre.

Le contenu proposé aux étudiants suit la progression du calendrier de Parcoursup. Ainsi le dispositif accompagne les étudiants dans la construction d'un projet d'orientation, ce qui nécessite de les amener à mieux connaître leurs centres d'intérêt ainsi que l'offre de formation dans l'enseignement supérieur et les débouchés des formations potentiellement retenues. Le dispositif propose également aux étudiants d'apprendre à se présenter, à rencontrer des professionnels du domaine dans lequel ils souhaitent s'orienter, en d'autres termes, le dispositif les accompagne dans l'implication et la construction d'un choix d'orientation informé<sup>32</sup>. Les étudiants peuvent s'inscrire en RéoPass en début d'année ou à partir du deuxième semestre, le contenu proposé pour les étudiants s'inscrivant à partir du deuxième semestre est alors adapté, tout en conservant un ajustement au calendrier Parcoursup.

La cohorte d'étudiants ciblés correspond à tous les étudiants inscrits en parcours adapté qui souhaitent être accompagnés dans une réflexion sur leur orientation, néo-arrivants ou redoublants. Il s'agit donc d'un public potentiellement « à risque », ce qui renvoie à la catégorie de dispositif de prévention secondaire selon le modèle de Caplan<sup>33</sup>.

### *L'intérêt du point de vue des étudiants*

Les évaluations des dispositifs d'aide à la réussite étudiante intègrent l'étude du public visé *versus* atteint<sup>34</sup>. En effet, si, dans son acception, le « dispositif » désigne « sur un plan général, [...] une organisation sociotechnique fonctionnelle qui organise et met en relation des humains et des moyens dans un environnement spécifique en vue de finalités précises »<sup>35</sup> il a une fonction de médiation entre un concepteur et un usager de nature à la fois symbolique et technique<sup>36</sup>, il agit comme intermédiaire entre le concepteur et l'utilisateur étudiant.

La connotation du dispositif a évolué d'une conception *techno*-centrée vers une autre davantage *anthropo*-centrée, le dispositif pouvant changer la façon de penser, de faire et d'être des sujets<sup>37</sup>. Plus précisément, historiquement le dispositif a porté une connotation militaire renvoyant à un agencement technique et à des stratégies pour répondre à un objectif<sup>38</sup>. La notion de dispositif a aussi porté une connotation négative pour Foucault, qui l'appréhendait, notamment dans ses travaux sur les dispositifs de surveillance, comme un instrument d'aliénation, de contrôle social ou de pouvoir<sup>39</sup> ainsi que de normalisation et de standardisation des conduites<sup>40</sup>. Mais, depuis les années 1990, il « met plutôt en valeur l'interrelation entre l'offre et l'usage et la mise en adéquation des formes d'intervention prévues par les concepteurs avec les comportements effectifs des publics destinataires »<sup>41</sup>. Le dispositif est considéré depuis en tant qu'objet socio-technique<sup>42</sup> ou psycho-socio-technique<sup>43</sup>. L'action du sujet, entendu comme individu autonome et « conçu comme porteur d'une intentionnalité propre, apparaît comme la figure centrale du dispositif »<sup>44</sup>. L'étude des dispositifs se fait aujourd'hui à travers un regard porté sur les pôles de production et de réception, en prenant en compte l'« intentionnalité agissante », tant du concepteur que de l'utilisateur au cœur de la dynamique du dispositif<sup>45</sup>. Ainsi, sans entrer dans une vision « consumériste » des dispositifs, l'interrogation des points de vue des étudiants semble capitale dans l'évaluation d'un dispositif qui leur est destiné.

## ***Méthode***

Au regard d'une littérature mentionnant une faible participation des étudiants dans les dispositifs d'aide à la réussite, la présente étude vise à interroger l'inscription et la participation des étudiants de l'année 2019-2020. Elle vise également à connaître leurs apports perçus et déclarés<sup>46</sup>.

Le taux d'inscription a été collecté *via* les données administratives de l'U.C.A. sur les 136 sujets inscrits à cette période. Afin de mieux connaître le profil des étudiants inscrits, les caractéristiques sociodémographiques (*sexe, âge, pays d'obtention du baccalauréat, C.S.P. des parents*) et les profils académiques (*type de baccalauréat, année du baccalauréat, obtention du semestre 1 de l'année 2019-2020*) sont instruits *via* la base de renseignements administratifs de l'U.C.A. pour entrer comme variables d'études.

La participation des étudiants est collectée au moyen des listes d'émargement aux T.D. Un taux de suivi d'au moins 75 % des T.D. est considéré comme un critère d'assiduité.

Afin de recueillir les apports perçus du dispositif par les étudiants assidus, un questionnaire a été administré anonymement. Les 14 réponses reçues à trois questions ouvertes ont été regroupées pour une analyse thématique. Il s'agit des questions suivantes : 1) « Comment votre projet d'orientation a-t-il évolué au fil du semestre ? Précisez votre situation au début du semestre et votre situation d'aujourd'hui et expliquez son évolution. Si votre projet n'a pas évolué, détaillez votre projet. », 2) « Qu'avez-vous appris durant les ateliers RéoPass ? » et 3) « Ces informations vous servent-elles pour vos choix d'orientation ? Expliquez. ».

## **Résultats**

### *Qui sont les étudiants inscrits en RéoPass ? Caractéristiques socio-démographiques et profil académique*

Bien qu'à l'échelle nationale, les femmes soient surreprésentées<sup>47</sup>, dans l'ensemble des formations étudiées de licence 1 de *droit*, d'*économie*, de *gestion* et d'*AES*, les hommes sont en moyenne majoritaires, avec toutefois des disparités entre les filières puisqu'en *droit* et en *économie*, les femmes sont majoritaires alors qu'en *gestion* et *AES* elles sont minoritaires. Malgré ces différences, on ne note pas de répartition significative selon le sexe ( $\chi^2 = 5.998$ , ddl = 3, p = 0.112, n.s.).

L'âge moyen est relativement semblable entre les filières. Mais la moyenne cache une hétérogénéité car dix ans séparent l'âge minimum (18 ans) de l'âge maximum (28 ans) des étudiants inscrits en RéoPass.

Une majorité d'étudiants (59,6 %) a obtenu son baccalauréat en France métropolitaine, 22,8 % dans un DOM-TOM et 17,6 % à l'étranger. La filière *économie* est la seule où le baccalauréat est majoritairement obtenu à l'étranger.

On observe un équilibre entre la proportion d'étudiants boursiers (54,4 %) et non-boursiers. Les C.S.P. défavorisées sont surreprésentées dans toutes les filières, et davantage encore en *économie*. Les catégories socio-professionnelles sont étudiées en prenant en compte celle des deux parents, la base de données indifférenciant s'il s'agit du

père ou de la mère. Dans ce cadre, si les répartitions de la C.S.P. du parent 1 et de celle du parent 2, prises séparément, ne diffèrent pas entre les filières, quand on examine l'interaction des C.S.P. des deux parents, on constate une différence significative entre les filières (ddl = 4, p = 0.013).

Concernant le profil académique des étudiants inscrits en RéoPass, toutes filières confondues, les étudiants possédant un baccalauréat technologique (35,3 %) ou général (30,9 %) sont les plus représentés, mais à nouveau, il y a des différences selon les filières. En *gestion* et en *AES*, les baccalauréats généraux et technologiques sont plus nombreux alors qu'en *droit*, ce sont les baccalauréats généraux et professionnels, et en *économie*, les baccalauréats obtenus à l'étranger (nous n'avons pas accès au type des baccalauréats obtenus à l'étranger).

Les étudiants inscrits en RéoPass sont en grande majorité des non-redoublants, et ce constat s'observe dans toutes les filières, excepté dans la filière *AES*, qui est celle qui accueille le plus de redoublants (42 %).

Enfin, toutes les filières constatent un échec massif au premier semestre.

### *Des différences de taux d'inscription et de participation selon les filières*

Tableau 1. Distribution des effectifs étudiants aux T.D.

	AES	Droit	Économie	Gestion	Total
Effectif promotion	289	784	147	373	1593
Effectif des inscrits RéoPass	54	27	19	36	136
Ratio inscrits/attendu	90%	45%	47,5%	90%	68,13%
Assidus parmi les inscrits	31	6	4	16	57
Ratio assidus/inscrits	57,41%	22,22%	21,05%	44,44%	36,28%

En termes d'effectif attendu<sup>48</sup>, la jauge ayant été fixée par les responsables des formations, toutes les filières n'observent pas le même résultat. En effet, si en *AES* et en *gestion*, 90 % des étudiants attendus se sont effectivement inscrits (voir Tableau 1), en *droit* et en *économie* c'est moins de la moitié. La même différence entre les filières s'observe en termes d'assiduité. En effet, si le *ratio* des étudiants inscrits sur les étudiants attendus est plus élevé en *AES* et en

gestion, ce sont également dans ces filières que le *ratio* des étudiants assidus sur les étudiants inscrits est le plus élevé. Ainsi, 57,41 % des inscrits RéoPass en *AES* sont assidus alors que ce pourcentage est de 21,05 % en *économie*.

### Trois profils de participation aux T.D.

En moyenne, les étudiants participent à 54 % des T.D. RéoPass, mais l'écart-type très élevé (37,632, voir Figure 1) indique une forte dispersion de la participation.

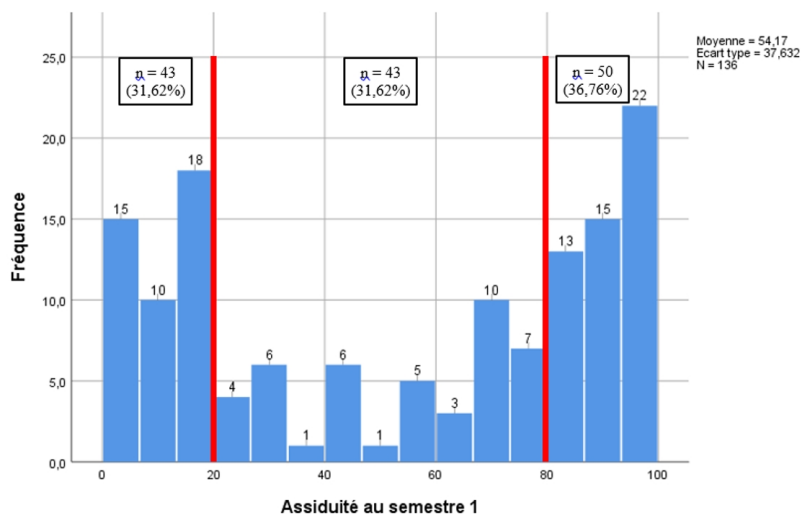


Figure 1. Distribution du taux d'assiduité des étudiants aux T.D.  
Lire ainsi : 43 étudiants (31,62 %) ont participé à moins de 20 % des T.D. ; 43 autres étudiants ont une participation irrégulière et 50 étudiants (36,76 %) viennent à au moins 80 % des T.D.

Trois profils d'étudiants se dégagent (voir Figure 1) :  
1) les assidus, qui assistent à la totalité ou quasi-totalité des T.D. ;  
2) les absents, qui n'assistent à aucun ou quasi-aucun atelier ;  
3) les fluctuants, ayant une participation modérée.

Concernant la participation au fil de l'année, elle est plutôt homogène dans les six premiers T.D. (55 % à 69 % des inscrits y participent), puis elle devient variable (35 à 99 %) sur les suivants. Une faible participation au T.D. 8 (35 %) et forte au T.D. 14 (99 %) est à noter. L'assiduité ne varie pas significativement selon le type de baccalauréat obtenu, selon le département d'obtention, ni selon les

C.S.P. des deux parents, ni du sexe de l'étudiant ou du redoublement. En revanche, le fait d'être boursier (62,7 % des boursiers sont assidus) influence significativement l'assiduité (Test U de Man Whitney,  $p < 0.008$ ). L'appartenance à une filière (*AES* : 61,98 % ; *droit* : 47,3 ; *économie* : 36,37 % ; *gestion* : 57 %) est tendanciellement significative (Test U de Mann Whitney,  $p = .056$ ).

### *Les apports multiples du dispositif*

Les apports perçus et déclarés du dispositif à partir des points de vue collectés des étudiants inscrits peuvent être distingués selon quatre catégories : 1) l'apprentissage de l'environnement universitaire<sup>49</sup> ; 2) l'apprentissage de savoir-faire en lien avec l'orientation<sup>50</sup> ; 3) une meilleure connaissance de soi<sup>51</sup> ; 4) l'accompagnement à la réflexion et à l'action<sup>52</sup>.

Parmi l'ensemble des apports collectés composant les quatre catégories, il semble y avoir un consensus concernant trois d'entre eux : a) *la clarification du projet*, b) *l'apprentissage de la recherche d'informations*, c) *la découverte de formations*. À l'inverse, d'autres apports sont moins mentionnés<sup>53</sup>.

Par ailleurs, concernant la recherche d'informations pour l'orientation, l'utilisation des ressources et des sites est très variable entre les étudiants. Cinq moyens sont déclarés par au moins deux étudiants, contre douze moyens utilisés uniquement par un étudiant<sup>54</sup>.

Enfin, les écrits authentiques d'étudiants révèlent la faible maîtrise du français, élément relevé par les accompagnatrices lors d'entretiens semi-directifs.

### *Discussion*

Concernant la participation, sans surprise, elle est significativement reliée au fait d'être boursier, la participation étant obligatoire pour bénéficier des bourses sur critères sociaux. Mais la différence de participation selon les filières interroge. En effet, si le taux de participation est de près de 50 % pour *gestion* et *AES*, il est d'un peu plus de 20 % seulement pour *économie* et *droit*. Comment expliquer ces différences entre filières ? Si l'implantation du dispositif en *gestion*<sup>55</sup> diffère de celle des trois autres filières, cette différence n'explique pas pourquoi la participation des étudiants en *économie* est faible. De plus, trois profils de participation se dessinent, entre ceux qui

participent peu ou pas du tout, moyennement ou fortement, avec seulement 37 % des étudiants qui participent à au moins 80 % des T.D. Des études évaluatives de dispositifs d'aide à la réussite étudiante ont relevé la faible inscription et participation des étudiants à ce type de dispositifs<sup>56</sup>. Pour Pourcelot<sup>57</sup> (2019), les étudiants ne s'inscriraient pas à cause d'un manque de connaissance du dispositif ou n'étant pas suffisamment sensibilisés au sujet du dispositif. Afin d'instruire ce constat partagé, il semble important d'étudier les motifs d'inscription comme de non-inscription et de comprendre la perception que les étudiants se font des dispositifs d'aide à la réussite. C'est ce que nous entreprenons dans la continuité de l'évaluation du dispositif.

Concernant les apports perçus du dispositif, les résultats ont mis en évidence des apprentissages en lien avec l'orientation tels que la découverte de formations et l'apprentissage de la recherche d'informations. Ces apports perçus par des étudiants participants au dispositif coïncident avec des études qui ont mis en évidence l'importance du degré d'information des étudiants et de leur famille dans les choix d'orientation<sup>58</sup>, les étudiants issus de milieux populaires étant restreints dans le processus de prise de décision concernant leur orientation par un manque d'information et par des sources d'information moins nombreuses et moins précises. Toutefois, les résultats ne provenant que de 14 réponses, ils ne peuvent être représentatifs d'une perception partagée par la population étudiante inscrite en RéoPass.

Concernant la maîtrise de la langue, les résultats révélant une faible maîtrise du français chez les répondants concordent avec la nécessité d'avoir un niveau de français suffisant pour suivre les cours et, à terme, réussir l'année<sup>59</sup>.

Enfin, les informations collectées pour ce premier dispositif évaluatif ne semblent pas permettre d'établir une compréhension fine de la complexité de l'activité vécue et produite par les parties prenantes du dispositif. En effet, ces informations nécessiteraient d'être triangulées à d'autres informations contextuelles et à d'autres critères évaluatifs afin de mener une évaluation écologique<sup>60</sup> et holistique. De plus, au regard des freins dans la mise en œuvre de réformes, la sociologie de la traduction souligne la nécessité de considérer les postures des acteurs des réformes<sup>61</sup> et les synergies entre parties prenantes<sup>62</sup> qui font dispositif<sup>63</sup>. Il s'agirait ainsi d'ouvrir les critères d'évaluation au processus et à la dynamique actorielle ainsi qu'à des critères spécifiques à l'activité d'accompagnement d'étudiants à l'orientation<sup>64</sup>. La connaissance de l'activité des acteurs du dispositif serait plus fine afin de permettre aux parties prenantes pédagogiques,

financières, administratives et aux étudiants<sup>65</sup> de relever l'intérêt de sa mise en œuvre, de son financement et de sa participation.

Tenant compte des intérêts des différentes parties prenantes (étudiants, enseignants-référents, chargés de mise en œuvre, gouvernance, membres de la scolarité), peut-être conviendrait-il de parler en termes d'*évaluations*, considérant une valeur pédagogique et une autre politique. Envisager les valeurs d'un dispositif au pluriel permettrait de dépasser l'idée d'une valeur unique<sup>66</sup> et de reconnaître la pluralité des évaluations possibles d'un même dispositif selon ceux qui font la requête d'une évaluation et les finalités de l'évaluation. Cette pluralité met en lumière la construction des critères d'évaluation selon le type de valeur recherchée, pédagogique ou politique. L'implication des différentes parties prenantes dans le processus évaluatif<sup>67</sup> permettrait d'appréhender la pluralité des valeurs du dispositif, car elles rendent compte des perspectives variées des parties prenantes dans leur jugement (étudiants, enseignants-référents, chargés d'implantation, gouvernance, personnels de scolarité).

### *Conclusion*

L'objectif de cet article était de présenter les résultats d'une première enquête évaluative d'un dispositif d'accompagnement à l'orientation d'étudiants de première année de licence implanté dans quatre formations, en prenant en compte le taux d'inscription des étudiants, la participation des inscrits ainsi que les apports perçus et déclarés des bénéficiaires. Les résultats ont permis de mettre en exergue des différences entre les filières en termes à la fois d'inscription et de participation. Au regard des faibles taux d'inscription et de participation, le dispositif semble obtenir les mêmes résultats que d'autres dispositifs dont le but est similaire, favoriser la réussite universitaire. Du point de vue étudiant, le dispositif permet d'acquérir des apprentissages sur l'environnement universitaire, sur soi-même et sur des savoir-faire pour mieux s'orienter ainsi qu'une incitation à l'action. Enfin, à partir du regard historique qui nous a servi d'éclairage théorique et au vu des évaluations actuelles des dispositifs d'aide à la réussite étudiante, le dispositif évaluatif nécessite de s'orienter sur des critères et études intégrant le point de vue et la dynamique collective des étudiants, chargés d'implantation, enseignants-référents, gouvernance et personnels de scolarité qui, par synergie, font dispositif. L'ouverture des critères à d'autres sources d'informations permettrait de mieux appréhender l'activité du dispositif pour en dégager des régulations.

## NOTES :

1 Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, « Repères et Références statistiques », 2019. [https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/51/6/depp-rers-2019\\_1162516.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/51/6/depp-rers-2019_1162516.pdf) (consulté le 22 mai 2021).

2 Perret Cathy, Berthaud Julien, et Benoist Stéphanie, « Essai de mesure de l'efficacité différenciée d'un plan "Réussite en licence" selon les acquis initiaux des étudiants », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 183, 2013, p. 83-98. <https://doi.org/10.4000/rfp.4173> (consulté le 22 mai 2021).

3 Plumat Jim, Baillet Dorothee, Pollet Marie-Christine, Slosse Pauline, Cobut Bernard, Vanden Eynde Céline, Duchateau Dominique, Lanotte Anne-France, Delcomminette Séverine, Houart Mireille, Ntamashimikiro Sandrine, Poncin Chantal, et Oger Laurence, « Comment favoriser la présence et la participation active des étudiants aux dispositifs d'aide à la réussite », *AIPU*, Trois-rivières, Canada, 2012. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:111186> (consulté le 22 mai 2021).

De Clercq Mikaël, Roland Nathalie, Milstein Catherine, et Frenay Mariane, « Promouvoir la gestion autonome de l'étude en première année à l'université : Évaluation du dispositif d'aide "Pack en bloque" », *e-JREF*, vol. 2, n° 1, 2016, p. 7-36.

4 Perret Cathy, Berthaud Julien, « Les choix des étudiants et l'efficacité des actions de soutien : Évaluation de dispositifs du programme de réussite en licence », *Les documents de travail de l'IREDU*, 2013, p. 7-31.

Vertongen Gil, Nils Frédéric, Galdiolo Sarah, Masson Christophe, Dony Marielle, Vieillevoye Sandrine, et Wathelet Valérie, « Test de l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en première année à l'université : Remédiations précoces et blocus dirigés », *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, vol. 103, 2015, p. 1-26.

Massart Xavier, Romainville Marc, « Attributions causales des étudiants en matière de réussite à l'université », *Recherches en Éducation*, n° 37, 2019, p. 112-125.

5 De Clercq Mikaël, Roland Nathalie, Milstein Catherine, et Frenay Mariane, « Promouvoir la gestion autonome... », art. cit.

6 Perret Cathy, Berthaud Julien, et Benoist Stéphanie, « Essai de mesure de l'efficacité différenciée... », art. cit.

7 De Clercq Mikaël, Roland Nathalie, Milstein Catherine, et Frenay Mariane, « Promouvoir la gestion autonome... », art. cit.

8 *Ibid.*

9 Stufflebeam Daniel L., « A depth study of the evaluation requirement », *Theory Into Practice*, vol. 5, n° 3, 1966, p. 121-133. <https://doi.org/10.1080/00405846609542011> (consulté le 22 mai 2021).

Stake Robert E., « The Countenance of Educational Evaluation », *Teachers College Record*, vol. 68, 1967, p. 523-540.

Fitzpatrick J. L., Sanders J. R., et Worthen B. R., *Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines* (4th edition), New York, Pearson Education, 2011.

Gilbert Daniel, Gillet Isa, « Revue des modèles en évaluation de formation : Approches conceptuelles individuelles et sociales », *Pratiques Psychologiques*, vol. 16, n° 3, 2010, p. 217-238. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2009.03.006> (consulté le 22 mai 2021).

10 *Ibid.*

11 Madaus George F., Scriven Michael, et Stufflebeam Daniel L., *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*, Boston, Kluwer Nijhoff, 1983.

Stufflebeam Daniel L., Madaus George F., et Kellaghan Thomas, *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Boston, Springer Science & Business Media, 2000.

12 Aubin David, De Visscher Christian, et Trosch Alain, « Des objectifs communs, mais une démarche spécifique : L'évaluation par rapport aux autres outils de contrôle », dans Luc Albarello, David Aubin, Christine Fallon, et Béatrice Van Haepen (dir.), *Penser l'évaluation des politiques publiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2016, p. 17-37.

13 *Ibid.*

14 Aussel Lucie, « Les enjeux d'une évaluation commanditée : Immersion au sein d'une recherche-intervention en sciences de l'éducation », *Formation emploi, Revue française de sciences sociales*, n° 129, 2015, p. 87-105.

15 Dionne Éric, « Introduction. L'évaluation de programme : un équilibre théorie-pratique à (ré)établir », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 36, n° 3, 2013, p. 1-4. <https://doi.org/10.7202/1025737ar> (consulté le 22 mai 2021).

16 Aubin David, De Visscher Christian, et Trosch Alain, « Des objectifs communs... », art. cit.

17 Ansari Françoise, Deshayes Élisabeth, Dupon-Lahitte Bernadette, et Grolière Catherine, « Conseil scientifique de l'évaluation (France), L'évaluation en développement : Rapport annuel sur révolution des pratiques d'évaluation des politiques publiques, Paris, la Documentation française », *Formation Emploi*, vol 42, n° 1, 1993, p. 72-72.

18 Younès Nathalie, *Vers une évaluation écologique dans l'enseignement supérieur : Dispositifs et transformations en jeu*, Habilitation à diriger des recherches, Université de Lorraine, 2020.

19 *Ibid.*

20 Guba Egon G., Lincoln Yvonna S., *Fourth generation evaluation*, Newbury Park, Sage, 1989.

21 Younès Nathalie, *Vers une évaluation écologique... , op. cit.*

22 Salmon Didier, Baillet Dorothee, Boulvain Marie, Cobut Bernard, Coupremagne Michel, Duchâteau Dominique, Lanotte Anne-France, Dubois Pascale, Goemaere Sabine, Noël Bernadette, Houart Mireille, et Slosse Pauline, « Construction d'un outil d'évaluation de la qualité des actions d'accompagnement pédagogique. Synthèse d'échanges et d'analyse de pratiques professionnelles en Communauté française de Belgique », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 25, n° 2, 2009, p. 1-18. <http://journals.openedition.org/ripes/252> (consulté le 22 mai 2021).

23 Figari Gérard, Remaud Dominique, et Tourmen Claire, *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2014. <https://www.cairn.info/methodologie-d-evaluation-en-education-et-formatio--9782804184773.htm> (consulté le 22 mai 2021).

24 Mottier-Lopez Lucie, « De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation », *Revue française d'administration publique*, vol. 148, n° 4, 2013, p. 939-952.

25 Vial Michel, « Les modes de pensée, organisateurs des modèles d'évaluation : Pour la reconnaissance d'une épistémologie profane », dans Mottier-Lopez Lucie (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : Questionnements épistémologiques*, De Boeck Supérieur, 2012, p. 131-146. <https://www.cairn-info.ezproxy.uca.fr/modelisations-de-l-evaluation-en-education--9782804171414-page-131.htm> (consulté le 24 mai 2021).

26 Younès Nathalie, *Vers une évaluation écologique... , op. cit.*

27 Cartier Sylvie, Langevin Louise, « Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 2, 2001, p. 353-381. <https://doi.org/10.7202/009937ar> (consulté le 22 mai 2021).

28 De Clercq Mikaël, Roland Nathalie, Milstein Catherine, et Frenay Mariane, « Promouvoir la gestion autonome... », art. cit.

29 Younès Nathalie, *Vers une évaluation écologique... , op. cit.*

30 L'approximation « environ » est ajoutée, car lors de certaines semaines, les cours ont une durée de trois heures et, quelques fois dans l'année, il est demandé aux étudiants de participer à des événements organisés dans le cadre du dispositif (comme des rencontres de professionnels par exemple).

31 Parcoursup est une plateforme nationale de gestion des inscriptions dans l'enseignement supérieur, lancée en 2018 et anciennement nommée Admission Post-Bac (APB).

32 De Clercq Mikaël, Galand Benoît, et Frenay Marianne, « Transition from high school to university : A person-centered approach to academic achievement », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 32, 2016. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0298-5> (consulté le 22 mai 2021).

33 Caplan Gerald, *Principles of preventive psychiatry*, New York, Basic Books, 1964.

Cartier Sylvie, Langevin Louise, « Tendances et évaluations des dispositifs... », art. cit.

34 Perret Cathy, Berthaud Julien, et Benoist Stéphanie, « Essai de mesure de l'efficacité... », art. cit.

De Clercq Mikaël, Roland Nathalie, Milstein Catherine, et Frenay Mariane, « Promouvoir la gestion autonome... », art. cit.

35 Albero Brigitte, « Chapitre 3. La formation en tant que dispositif : Du terme au concept », dans Charlier Bernadette (dir.), *Apprendre avec les technologies*, Paris, Presses Universitaires de France, 2010, p. 47-59. <https://www.cairn.info/apprendre-avec-les-technologies--9782130575306-page-47.htm> (consulté le 22 mai 2021).

36 Peeters Hugues, Charlier Philippe, « Contributions à une théorie du dispositif. Entre usage et concept », *Hermès, La Revue*, vol. 25, n° 3, 1999, p. 15-23.

37 Albero Brigitte, « De l'idéal au vécu : Le dispositif confronté à ses pratiques », dans Albero Brigitte et Poteaux Nathalie (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 2010, p. 67-94. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00578668> (consulté le 22 mai 2021).

38 Albero Brigitte, « Chapitre 3. La formation... », dans Charlier Bernadette (dir.), *op. cit.*

Beuscart Jean-Samuel, Peerbaye Ashveen, « Histoires de dispositifs », *Terrains travaux*, vol. 11, n° 2, 2006, p. 3-15.

39 Berten André, « Dispositif, médiation, créativité : Petite généalogie », *Hermès, La Revue*, vol. 25, n° 3, 1999, p. 31-47.

Peeters Hugues, Charlier Philippe, « Contributions à une théorie... », art. cit.

40 *Ibid.*

Linard Monique, « Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation », *Éducation permanente*, n° 152, 2002, p. 143-155.

- Albero Brigitte, « Chapitre 3. La formation... », dans Charlier Bernadette (dir.), *op. cit.*
- Albero Brigitte, « Entre prescription et appropriation : Les logiques d'action qui font dispositif », dans Brossais E., Lefeuvre G. (dir.), *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme des collèges*, Octarès, 2018, p. 126-133.
- 41 Albero Brigitte, « De l'idéal au vécu... », art. cit.
- 42 *Ibid.*
- 43 Younès Nathalie, *Vers une évaluation écologique... , op. cit.*
- 44 Peeters Hugues, Charlier Philippe, « Contributions à une théorie... », art. cit.
- 45 Linard Monique, « Conception de dispositifs... », art. cit.
- Albero Brigitte, « Entre prescription et appropriation... », art. cit.
- 46 Younès Nathalie, Robert Juliette, Guyon Elisa, Auriac-Sluzarszyck Emmanuèle, « Accompagner la réorientation en licence : une évaluation de l'implantation d'un dispositif d'aide à la réussite », *Éducation et socialisation - Les cahiers du CERFEE*, Presses Universitaires de la Méditerranée, 2020, p. 1-18.
- 47 Les femmes représentent 56,9 % de la population universitaire. Majoritaires en cursus licence et master (respectivement 56,0 % et 59,4 % des inscriptions), elles restent légèrement minoritaires en doctorat (48,2 %). La répartition hommes/femmes demeure stable par discipline, avec une nette surreprésentation des femmes en langues (73,3 %), en arts, lettres, sciences du langage (69,5 %), ainsi qu'en sciences humaines et sociales (67,8 %), et à l'inverse une présence moindre en sciences fondamentales et application (26,0 %, + 0,4 point), et en Staps (29,7 %, + 0,7 point) (DEPP, 2018, p. 156).
- 48 Les effectifs attendus étaient de 40 étudiants en *économie* et en *gestion* et de 60 étudiants en *AES* et en *droit*.
- 49 « Découverte de formations » par exemple.
- 50 « Chercher des informations » ou « se présenter » par exemple.
- 51 « Clarification du projet d'études ou professionnel » par exemple.
- 52 « Ça nous pousse à agir » par exemple.
- 53 Il s'agit des apports déclarés suivants : a) *connaître ses qualités personnelles*, b) *l'apprentissage à s'exprimer devant des professionnels*, c) *la découverte de métiers*, d) *la découverte du service d'aide à l'orientation des étudiants*, e) *l'incitation à l'action* et f) *une modification du questionnement sur le projet de réorientation*.
- 54 Il s'agit des moyens suivants : livres sur les formations ; Parcoursup ; Site de l'U.C.A. ; Chambre de Commerce et d'Industrie ; *Speed meeting* formation ; Conférences ; Interactions avec les animatrices de RéoPass ; Tables rondes ; Portes ouvertes ; Forum ; Réunions d'informations ; Stages.
- 55 L'implantation en *gestion* diffère de celle des autres filières en termes d'accompagnateur, qui y est dispensé par les enseignants-chercheurs, et en termes de contenu des T.D., qui propose un tronc commun entre la remédiation et l'accompagnement à la réorientation avant de constituer un peu plus tard dans l'année des groupes pour adapter le contenu au projet des étudiants (poursuite dans la formation ou réorientation).
- 56 Perret Cathy, Berthaud Julien, et Pichon Laurent, « Proposer des révisions intersessions aux étudiants de 1<sup>re</sup> année : Quelles relations avec la réussite aux examens ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 47, n° 1, 2014, p. 37-65.
- Vertongen Gil, Nils Frédéric, Galdiolo Sarah, Masson Christophe, Dony Marielle, Vieillevoey Sandrine, et Wathelet Valérie, « Test de l'efficacité de deux dispositifs... », art. cit.
- Pourcelot Charlotte, « La désaffectation du tutorat par les étudiants à l'Université : Enjeux, mises en œuvre et analyse du phénomène par les tuteurs », *La Recherche en Éducation*, n° 19, 2019, p. 1-16.
- Massart Xavier, Romainville Marc, « Attributions causales... », art. cit.
- Polo Claire, Chaker Rawad, « Accompagner la réussite. Promesses et limites du dispositif mixte CLEFS pour l'Université », *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, n° 30, 2020, p. 1-25. <https://doi.org/10.4000/dms.4962> (consulté le 22 mai 2021).
- 57 Pourcelot Charlotte, « La désaffectation du tutorat... », art. cit.
- 58 Boudesseul Gérard, « La segmentation par l'orientation ? Comment l'orientation préfigure les inégalités d'emploi », *Formation emploi, Revue française de sciences sociales*, n° 109, 2010, p. 53-70.
- Landrier Séverine, Nakhili Nadia, « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », *Formation emploi, Revue française de sciences sociales*, n° 109, 2010, p. 23-36.
- Rouyer Catherine, Gilles Pierre-Yves, Bochatay Karine, et Congard Anne, « Réduire les inégalités sociales à l'université : Présentation d'un dispositif d'aide à l'orientation et à la transition secondaire-supérieur », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 41/3, 2012. <https://doi.org/10.4000/osp.3850> (consulté le 22 mai 2021).
- Duterq Yves, Michaut Christophe, et Troger Vincent, « Politiques et dispositifs d'orientation : Un bilan international » [Rapport de recherche], Paris, Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), 2018. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01956329/document> (consulté le 22 mai 2021).

59 Sophie Morlaix, Marielle Lambert-Lemeneur, « La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ? », *Recherches en éducation*, n° 22, 2015, p. 152-167.

Pollet Marie-Christine, *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2012.

60 Younès Nathalie, *Vers une évaluation écologique... , op. cit.*

61 Perez-Roux Thérèse, Maleyrot Éric, « Processus de mise en œuvre de la réforme des études en masso-kinésithérapie par une équipe de direction : Entre traduction, dynamiques d'innovation et enrôlement des formateurs », *Recherches en éducation*, n° 42, 2020. <https://doi.org/10.4000/rec.1408> (consulté le 22 mai 2021).

62 Younès Nathalie, *Vers une évaluation écologique... , op. cit.*

63 Albero Brigitte, « Entre prescription et appropriation... », art. cit.

64 Verzat Caroline, « Chapitre 1. Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ? », dans Raucent Benoît (dir.), *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2010, p. 25-50. <http://www.cairn.info/accompagner-des-etudiants--9782804133313-page-25.htm> (consulté le 22 mai 2021).

Lent Robert, « Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : Considérations théoriques et pratiques », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 37/1, 2008, p. 57-90. <https://doi.org/10.4000/osp.1597> (consulté le 22 mai 2021).

65 Salmon Didier, Baillet Dorothée, Boulvain Marie, Cobut Bernard, Coupremagne Michel, Duchâteau Dominique, Lanotte Anne-France, Dubois Pascale, Goemaere Sabine, Noël Bernadette, Houart Mireille, et Slosse Pauline, « Construction d'un outil d'évaluation... », art. cit.

66 Stufflebeam Daniel L., Shinkfield Anthony J., *Evaluation, Theory, Models, & Applications*, San Francisco, Jossey Bass, 2007.

67 Stake Robert E., « A theoretical statement of responsive evaluation », *Studies in Educational Evaluation*, vol. 2, n° 1, 1976, p. 19-22. [https://doi.org/10.1016/0191-491X\(76\)90004-3](https://doi.org/10.1016/0191-491X(76)90004-3) (consulté le 22 mai 2021).

Marchand Marie-Pier, « Où en sommes-nous avec l'implication des parties prenantes ? », *Canadian Journal of Program Evaluation*, vol. 33, n° 2, 2018, p. 189-201. <https://doi.org/10.3138/cjpe.42202> (consulté le 22 mai 2021).