

Inspection générale
de l'Éducation nationale

Inspection générale de l'administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche

Évaluation des expériences de rapprochement et d'articulation des formations de premier cycle du supérieur entre lycées et universités

Rapport à

Monsieur le ministre de l'Éducation nationale

Madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Madame la ministre déléguée à la réussite éducative



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Évaluation des expériences de rapprochement et d'articulation des formations de premier cycle du supérieur entre lycées et universités

Juin 2013

M. Gilbert PIETRYK
M. Raymond NICODÈME
M. Alain SÉRÉ
Mme Carole SÈVE
M. Charles TOROSSIAN

*Inspecteurs généraux
de l'éducation nationale*

M. Patrick ALLAL
M. Marc FOUCAULT
M. Joël SALLÉ

*Inspecteurs généraux de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

SOMMAIRE

Présentation de la mission	1
Introduction	2
1. L'émergence de trois grands types de partenariats	6
1.1. Découverte de l'Université par immersion de lycéens.....	6
1.1.1. Des actions d'immersion caractérisées par leur diversité	7
1.1.2. Les immersions de courte durée.....	8
1.1.3. Les immersions dans la durée.....	9
1.1.4. Les initiations à la recherche.....	11
1.1.5. Le projet EDIFICE de l'académie d'Orléans-Tours.....	11
1.2. Les cursus parallèles université - classe préparatoire de lycée	13
1.2.1. Les CPGE ENS Cachan-Bretagne D1 et D2.....	14
1.2.2. Les CPGE scientifiques et littéraires créées en partenariat avec l'université.....	18
1.2.3. Les CPGE post-bac + 2 en filière économique et commerciales.....	22
1.3. L'adossement du lycée à l'université	25
1.3.1. Les licences professionnelles	25
1.3.2. Le projet de « Campus Lycée Université » (CLU) porté par l'académie de Reims et l'URCA (Université de Reims Champagne-Ardenne).....	29
2. Des partenariats aux finalités différentes souvent implicites	30
2.1. Préparer les lycéens et les élèves de classe préparatoire à la poursuite d'études à l'Université.....	30
2.2. Réorienter les flux d'élèves de classes préparatoires scientifiques vers l'université et la recherche	31
2.3. Amener un nouveau public à « tenter la prépa » ou des poursuites d'études universitaires longues.....	32
2.4. Mieux informer sur le segment bac – 3 / bac + 3 les enseignants intervenant en lycée...	33
2.5. Réussir l'hybridation pédagogique entre les universités et les classes préparatoires partenaires	34
2.6. Mutualiser les ressources entre l'université et le lycée partenaire	34
2.7. Favoriser la poursuite à l'université ou dans les grandes écoles des étudiants engagés au départ dans des études supérieures courtes à l'université.....	35

3. L'absence d'une politique de partenariat stabilisée conduite par les rectorats et les universités	36
3.1. Plutôt que la mise en œuvre de politiques académiques, des initiatives souvent locales	36
3.2. Des rapprochements qui doivent être mieux formalisés pour être plus lisibles	37
4. Des obstacles statutaires aux partenariats entre le lycée et l'université aisément surmontables.....	38
4.1. Des partenariats qui restent marqués par un cloisonnement entre enseignants.....	38
4.1.1. Une activité des différentes catégories d'enseignants qui repose essentiellement sur des critères géographiques.....	38
4.1.2. Une absence de véritable équipe pédagogique associant enseignants du second degré et du supérieur.....	39
4.2. Des statuts qui se prêtent mal à la fluidité des interventions entre enseignants du second degré et du supérieur	39
4.2.1. Des statuts qui ne prévoient pas la possibilité d'intervenir indifféremment au lycée et à l'université ..	39
4.2.2. Une intervention des enseignants du second degré dans l'enseignement supérieur uniquement possible dans le cadre de droit commun des vacances.....	41
4.2.3. Une intervention rare, quoiqu'en pratique plus simple, des enseignants du supérieur au lycée	42
4.3. Les solutions permettant de mettre en place une fluidité des personnels entre le lycée et l'université.....	42
4.3.1. Une modification des textes statutaires complexe à mettre en œuvre	42
4.3.2. La convention, un outil qui permet d'organiser la fluidité entre lycée et université.....	43
4.3.3. La nécessité de conventions tripartites	44
5. Des expérimentations souvent difficilement généralisables	45
5.1. Une absence pénalisante d'évaluation des partenariats.....	45
5.2. Des coûts financiers et humains pas toujours supportables en cas d'extension.....	46
5.3. La difficile conciliation des maillages du lycée et de l'université	47
6. Les recommandations	48
6.1. Des partenariats répondant à des objectifs définis et pertinents à développer	48
6.1.1. Les actions d'information à destination des élèves et des professeurs	48
6.1.2. Les licences professionnelles adossées à un lycée	51
6.1.3. Les classes préparatoires économiques et commerciales de troisième année (CPGE post-bac + 2 en 1 an, dans la filière économique et commerciale, dites CPT3).....	52
6.2. Des rapprochements à conserver mais sans les développer	52

6.2.1.	<i>Les classes préparatoires ENS Cachan-Bretagne D1-D2.....</i>	52
6.2.2.	<i>Les classes préparatoires littéraires en partenariat</i>	53
6.2.3.	<i>Les classes préparatoires scientifiques en partenariat</i>	53
6.3.	Des expériences intéressantes mais difficilement généralisables.....	55
6.3.1.	<i>Les expériences d'immersion de « longue durée » à l'université avant le baccalauréat.....</i>	55
6.3.2.	<i>Le projet EDIFICE.....</i>	55
	Conclusion.....	56
	Annexes	61

Présentation de la mission

Le programme de travail de l'inspection générale de l'éducation nationale et de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche¹, signé par le ministre de l'éducation nationale, par la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, et par la ministre déléguée chargée de la réussite éducative, dispose qu'une mission soit diligentée pour « évaluer les expériences de rapprochement et d'articulation entre les formations de premier cycle opérées entre lycées et universités ». Cette mission a pour objet d'analyser plus particulièrement² :

- les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), qu'il s'agisse de celles qui résultent d'un partenariat entre lycées et universités, telles les classes préparatoires en économie (D1 et D2) qui existent depuis longtemps, ou celles qui se sont ouvertes plus récemment, comme les classes préparatoires scientifiques ou littéraires ou les classes post-bac + 2 dans le secteur de l'économie et gestion. Le partage entre enseignants du second degré et enseignants du supérieur observé dans ces CPGE est *a priori* un élément déterminant de l'analyse, notamment sous l'angle statutaire ;
- les expériences de rapprochement entre lycées et universités, qu'il s'agisse notamment d'immersions conduisant à l'attribution de crédit ECTS ou de séquences plus concentrées dans le temps permettant, par exemple, de découvrir les cours en amphithéâtre, le fonctionnement des travaux dirigés ou encore les activités des laboratoires de recherche ;
- la situation particulière des licences professionnelles ouvertes en partenariat avec l'université dans des lycées, en prolongement de formations de techniciens supérieurs.

Si de telles expériences existent dans pratiquement toutes les académies, elles sont le plus souvent le fruit d'initiatives locales ou de circonstances et ne s'inscrivent que rarement dans une stratégie académique globale. Aussi la mission a-t-elle fait le choix de ne retenir dans son échantillon que des académies où les expérimentations s'inscrivent *a priori* dans une politique conduite par le recteur et dont l'objectif est d'augmenter le taux de poursuite des études dans l'enseignement supérieur et/ou d'accroître le taux de réussite des étudiants du premier cycle universitaire. Compte tenu de ce choix, les académies retenues ont été les suivantes : Aix-Marseille, Montpellier, Orléans-Tours, Reims, Rennes et Versailles.

À la faveur de ses déplacements, la mission a rencontré :

- les directions d'administration centrale compétentes (DGESCO, DGESIP)
- les recteurs des académies retenues dans l'échantillon, les présidents d'université et les proviseurs des lycées ayant mis en place des classes préparatoires aux

¹ Voir B.O. n° 32 du 6 septembre 2012.

² Dans la mesure où ils ont déjà fait l'objet d'autres rapports, les dispositifs relevant de l'aide individuelle du type « cordées de la réussite » n'entrent pas dans le champ de ce rapport.

- grandes écoles (CPGE), accueillant des licences professionnelles ou participant à des expériences de rapprochement lycées-universités ;
- des enseignants, des élèves et des étudiants appartenant aux établissements dans lesquels la mission s'est déplacée.

Introduction

Si l'absence de préparation véritable à l'entrée en sixième et la faiblesse des liens entre école et collège sont souvent dénoncées, l'entrée en première année de licence et les liens entre lycée et enseignement supérieur souffrent, à bien des égards, des mêmes carences.

Dans un pays où le baccalauréat est à la fois le dernier diplôme de l'enseignement secondaire et le premier diplôme de l'enseignement supérieur, où le recteur d'académie est aussi chancelier des universités, où donc la transition devrait être naturelle, les relations entre Lycée et Université sont souvent marquées par la triple empreinte de la distance, de la concurrence et de la défiance.

La distance ou, si l'on préfère, le cloisonnement s'exprime en premier lieu dans la différence entre les conditions de travail : une classe à effectif limité face à des amphithéâtres de première année parfois surchargés, un emploi du temps contraignant et obligatoire face à un cursus aux horaires impératifs limités et, sauf exception, à une assiduité non strictement contrôlée, un espace physique compact face à des ensembles ouverts et multi-sites, parfois éclatés sur des villes différentes.

Cette distance se manifeste également dans l'organisation pédagogique des activités d'enseignement. À l'université, il existe généralement une dissociation entre la présentation d'une notion développée en cours, ses applications réalisées en travaux dirigés et éventuellement son exploitation expérimentale abordée en travaux pratiques. Ces trois composantes de l'enseignement sont en général assurées par des intervenants différents alors qu'au lycée, le même professeur prend en charge ces trois aspects. Au lycée, les élèves bénéficient généralement d'un suivi pédagogique important, auquel participe la continuité des évaluations des acquis ; l'université, pour sa part, est surtout marquée par la prééminence des enjeux de la recherche et attend des étudiants de fortes capacités d'autonomie, notamment pour anticiper des évaluations essentiellement massées en fin de semestre, même si l'augmentation du nombre des évaluations en contrôle continu tend à mieux les répartir.

Cet éloignement se lit aussi dans les programmes des matières enseignées au lycée et à l'université et la coordination des programmes serait en vain recherchée entre les deux niveaux dans bien des cas. Même si des progrès commencent à être sensibles dans de nombreuses universités, les prérequis disciplinaires de l'université sont encore trop rarement précisés aux lycéens futurs étudiants. Et quand ils le sont, c'est souvent pour constater le fossé qui sépare les deux systèmes en termes de connaissances. Ainsi, combien d'orientations vers la biologie, les sciences économiques et de gestion, voire les STAPS, de la part de lycéens qui n'en soupçonnaient pas les exigences mathématiques ?

Le statut des enseignants, leur recrutement, le suivi de leurs carrières, leurs horaires, leur rémunération, leur formation sont autant d'exemples d'un autre type de cloisonnement entre lycée et université. Certes, des liens existent entre les deux systèmes du point de vue des ressources humaines : le statut des professeurs agrégés (PRAG) et professeurs certifiés (PRCE)³ affectés à l'université en témoigne. Si leur importance pour le fonctionnement des licences universitaires dans de nombreuses disciplines est largement reconnue, on connaît aussi la fragilité de leur statut et leur positionnement, aux marges plutôt qu'au cœur du monde universitaire.

À la surprise du profane, mais certainement pas des initiés du monde de l'éducation, **Lycée et Université sont aussi en concurrence**, ce qui ne favorise pas toujours la coopération. Au fil des ans, le grand lycée francilien ou de métropole régionale est souvent devenu un « mini campus » rassemblant formations scolaires et supérieures, générales, technologiques et parfois professionnelles. Il peut être « lycée des métiers » et offrir des formations initiales sous statut scolaire, mais aussi par apprentissage, ainsi que des formations professionnelles continues du niveau V jusqu'au niveau II. À titre d'exemples, on citera bien évidemment les sections de techniciens supérieurs (STS), les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) mais aussi une multitude de formations supérieures, certes moins connues mais tout aussi vivaces au sein des lycées dans des domaines comme l'expertise comptable ou la santé. On imagine que dans de nombreux cas, ces formations soient, sinon privilégiées par les lycéens, à tout le moins mieux repérées que les formations universitaires. On connaît aussi, et comment pourrait-il en être autrement, l'attachement porté par les équipes de direction à la qualité de cette offre interne et donc à son recrutement.

Malgré ses grands mérites fonctionnels, la procédure APB, utilisée pour faciliter le « grand saut » des lycéens vers l'enseignement supérieur, n'est pas un instrument de médiation entre l'université et les filières sélectives présentes au lycée. On constate qu'à l'exception des filières à capacité limitée et/ou pour lesquelles il n'y a pas d'alternative à l'université (IUT, droit, médecine, etc.), le choix d'un parcours licence à l'université vient très souvent en deuxième rang par rapport aux filières sélectives.

Les liaisons entre Lycée et Université peuvent encore être marquées du sceau de la défiance, celle-ci étant souvent le produit de l'ignorance et du manque d'informations. Les liens sont rares entre les acteurs de ces deux univers, à commencer par les enseignants eux-mêmes. Ceux du second degré gardent de l'université une image acquise à l'occasion de leurs études et dont la validité échappe souvent aux lois du temps ; or, l'université s'est profondément transformée au cours des dernières années. Le fait que, pendant longtemps, la formation des enseignants se soit faite en dehors de l'université n'a fait qu'accentuer cet éloignement. Il en résulte une information insuffisante ou erronée des lycéens, d'autant que la complexité de l'offre universitaire et le caractère abscons de bien des intitulés de formation ne facilitent pas la tâche de qui, au lycée, veut conseiller les lycéens sur leur orientation. Cette rupture dans la prise en charge de l'information pèse négativement sur les choix des élèves. Quand on maîtrise peu, ou mal, l'information sur les formations universitaires, on est tenté,

³ Par commodité, et reprenant l'appellation habituellement utilisée dans l'enseignement supérieur, le rapport désigne par l'acronyme PRAG aussi bien les professeurs agrégés que les professeurs certifiés (PRCE) affectés à l'université.

dans bien des cas, de conseiller les formations de proximité que l'on connaît bien, et notamment lorsque celles-ci sont présentes au lycée.

De leur côté, les enseignants du supérieur méconnaissent le plus souvent les contenus des programmes enseignés en lycée, les caractéristiques des publics des différentes filières du secondaire et les modes d'intervention pédagogiques qui y sont pratiqués. Leur avis sur les acquis du lycée se construit souvent à l'aune des écarts qu'ils constatent entre leurs attentes et leurs perceptions des capacités des nouveaux bacheliers inscrits en première année de licence. Ce regard est généralement critique. En outre, les critères actuellement pris en compte dans le recrutement et l'avancement de la carrière des enseignants-chercheurs ne valorisent pas les activités liées à la pédagogie et à la réussite des étudiants. Au contraire d'autres systèmes universitaires (Canada, Belgique, Suisse, etc.), l'investissement en formation pédagogique est un détour qui reste marginal dans les universités françaises. Aussi des réserves sur les compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs sont-elles avancées par des enseignants du secondaire (voire par des PRAG) ; elles sont évoquées comme l'une des causes des difficultés rencontrées par les étudiants en première année de leur parcours universitaire.

Ce cloisonnement entre Lycée et Université et ses multiples manifestations a clairement un impact négatif. Il pèse sur le faible taux global de réussite en licence des étudiants en dépit des nombreux efforts et expériences issus du plan « réussir en licence » (PRL), qu'il s'agisse d'immersion à l'université, de méthodologie, de réorientation ou de soutien. Il contribue à la dévalorisation de l'attractivité des universités alors que celle-ci constitue un enjeu national de premier ordre, qu'il s'agisse de la formation des cadres ou de la recherche. L'université porte principalement la recherche même si l'on sait aussi le rôle important des grandes écoles en ce domaine. Au niveau international, l'université est le seul système reconnu regroupant formation et recherche⁴. En outre, certaines études, telles que celles de médecine ou de droit, ne peuvent être suivies qu'à l'université et il importe donc que les lycéens les connaissent et s'y préparent. Désormais, les choix de sortie de lycée ne relèvent plus d'un processus d'orientation unique et définitif, mais plutôt d'un agencement de parcours plus ou moins subséquents. On observe, à cet égard, que les grandes écoles cherchent à valoriser leur offre en s'appuyant sur les universités, qu'il s'agisse de proposer à leurs étudiants des admissions parallèles ou des bi-certifications ou encore de faire de la recherche en partenariat avec les universités.

Le constat global de la piètre qualité de la liaison entre Lycée et Université n'est pas récent⁵. La prise de conscience par les pouvoirs publics de son impact négatif sur la qualité et le rayonnement de l'enseignement supérieur l'est peut-être davantage et s'est déjà traduite par des mesures correctrices. La mission a pu en constater l'effectivité dans les académies visitées où les initiatives en faveur de ces rapprochements entre le second degré et l'enseignement

⁴ Même si les grandes écoles développent également la recherche, le nombre des thèses qui y sont soutenues, 2 500 environ par an, reste très en deçà du nombre des thèses universitaires, de l'ordre de 10 000 par an en moyenne. Ce manque de lisibilité au niveau international explique au demeurant pourquoi les grandes écoles ont souhaité que les diplômes qu'elles délivrent soient intégrés dans le dispositif LMD. Quant à la recherche dans les organismes de recherche, elle ne s'accompagne pas, par définition, d'une activité d'enseignement.

⁵ Il est notamment souligné dans le rapport public annuel de la Cour des comptes, p. 657-704, février 2012.

supérieur sont relativement nombreuses. Même si beaucoup se limitent encore à des opérations ponctuelles d'accueil.

Mais la mission a pu aussi observer (par exemple, dans les académies de Rennes, Orléans-Tours et Reims) de véritables partenariats entre universités et lycées, se traduisant par des immersions d'élèves de seconde, de première ou de terminale, dans la durée (de quelques jours à plusieurs heures par semaine pendant une grande partie de l'année).

Dans les partenariats observés et impliquant des classes préparatoires, le modèle le plus fréquemment rencontré se caractérise par un double cursus : les élèves⁶ inscrits en première puis en seconde année de classe préparatoire sont également inscrits à l'université, en première puis en seconde année de licence (L1 et L2). Ils suivent des cours pour partie au lycée, pour partie à l'université, selon des proportions variables de part et d'autre. À l'issue de l'année scolaire, le nombre d'ECTS acquis en partie au lycée et en partie à l'université leur permet de valider leur année de licence. Ce modèle, qui correspond à celui déjà ancien des classes D1-D2 (préparation des concours de l'ENS Cachan-Bretagne⁷ en économie et gestion), se retrouve désormais dans les classes préparatoires scientifiques et littéraires, et dans celles économiques et commerciales réservées à des élèves ayant déjà validé deux années d'études supérieures (BTS, DUT ou L2).

En ce qui concerne les licences professionnelles implantées en tout ou partie en lycée, la mission a constaté que leur implantation répondait fréquemment à l'opportunité d'un environnement économique ou industriel ad hoc. Si, le plus souvent, le lycée est à l'origine du projet, le partenariat se traduit par un partage effectif de la formation, dans des proportions variables, sur les deux sites avec une implication d'enseignants du lycée (souvent professeurs en STS), de PRAG et d'enseignants-chercheurs dans la formation.

Dans sa première partie, le rapport analyse les différents types de partenariat. Dans la seconde partie, la question des finalités de ces rapprochements est évoquée. La troisième partie du rapport dresse un bilan des politiques académiques. Dans sa quatrième partie, les obstacles aux partenariats entre lycées et universités sont analysés, s'agissant en particulier des personnels. La cinquième partie pose la question de la généralisation des expérimentations observées avant que les préconisations de la mission ne soient présentées dans la sixième partie du rapport.

⁶ Par souci de commodité, les élèves de classe préparatoire seront désignés sous le seul terme « d'élève » alors même que, du fait de leur double inscription, ils ont également la qualité d'étudiant.

⁷ L'antenne de Ker Lann de l'ENS Cachan, actuellement dénommée « ENS Cachan-Bretagne », doit devenir au 1^{er} janvier 2014 une ENS de plein exercice sous le nom de « ENS Rennes ».

1. L'émergence de trois grands types de partenariats

1.1. Découverte de l'Université par immersion de lycéens

Les dispositifs créés en partenariat entre des universités et des lycées dans le but de donner aux lycéens l'occasion d'une meilleure connaissance de l'enseignement supérieur se sont multipliés depuis 2009 avec la mise en place de la procédure « admission post bac » (APB) et de l'orientation active⁸ et avec la mise en œuvre progressive du plan « réussir en licence », lancé en décembre 2007.

L'analyse de l'évolution des pratiques d'information des lycéens, les opportunités et les limites de l'orientation active, l'impact des usages d'APB ont été décrits dans le récent rapport de l'IGEN « analyse de l'orientation et des poursuites d'études des lycéens à partir de la procédure admission post-bac »⁹.

Nombre d'enseignants-chercheurs constatent que les lycéens connaissent mal les formations offertes par les universités, non seulement leurs débouchés (en dehors des études de santé et, au moins en partie, du droit), mais également leurs contenus et leurs méthodes. Ils observent en particulier que les difficultés rencontrées par les étudiants de première année de licence (L1), difficultés qui entraînent souvent échecs et abandons, sont dues à de fortes différences entre les modes d'enseignement en vigueur au lycée et à l'université et à une autonomie insuffisante des bacheliers qui ne leur permet pas de s'adapter à l'organisation pédagogique propre à l'enseignement supérieur. Cela se traduit, notamment, par des difficultés pour les lycéens à réinvestir dans un contexte plus général les compétences qu'ils ont pu acquérir au cours de leurs études antérieures.

La forte étanchéité entre le monde de l'université et celui du lycée fait qu'il est difficile aux enseignants des deux univers de prévenir les effets de ce déficit de préparation des lycéens. Les universitaires ne connaissent pas suffisamment les évolutions des programmes et de la pédagogie en vigueur en lycée et ont tendance à surestimer les acquis des élèves au sortir de la classe de terminale. Ils peuvent aussi méconnaître l'évolution des pratiques d'apprentissage des élèves, par exemple celles nées avec le développement des usages du numérique. Tandis que les professeurs de lycée ont souvent de l'université « [...] *une représentation héritée de la période pendant laquelle ils étaient eux-mêmes sur les bancs de la faculté*¹⁰ », ce qui ne leur permet pas d'informer et de conseiller efficacement leurs élèves. Cette méconnaissance des réalités actuelles de l'université les conduit même à privilégier fréquemment dans leurs conseils d'orientation les formations sélectives (CPGE, STS et IUT).

C'est notamment pour traiter la désaffection des bacheliers pour les formations universitaires, en particulier des bacheliers issus de la série S pour les formations scientifiques (en dehors des études de santé), que des responsables universitaires offrent aux lycéens des dispositifs d'immersion. Cette nécessité pour les universités de promouvoir leur offre de formation rejoint la volonté des autorités académiques d'améliorer les taux de poursuite d'étude dans

⁸ Cf. circulaire n° 2009-1002 du 26 janvier 2009.

⁹ Rapport n° 2012-123, octobre 2012.

¹⁰ *op. cit.* rapport n° 2012-123.

l'enseignement supérieur et d'obtention d'un diplôme universitaire. Cette ambition se lit dans les attendus des projets académiques, en référence à la stratégie européenne de Lisbonne ; il n'est pas rare d'ailleurs que ces objectifs figurent en préambule de la convention passée, quand elle existe, entre un lycée et une université pour la mise en place d'un partenariat innovant.

Du côté des lycées, les motivations s'alimentent aussi de la volonté de certaines équipes de direction de prendre en charge le devenir des bacheliers issus de leur établissement¹¹.

1.1.1. Des actions d'immersion caractérisées par leur diversité

Les actions d'immersion organisées dans le cadre de partenariats entre des universités et des lycées prennent des formes très diverses. L'immersion peut être de courte durée (d'une demi à une journée) mais peut aussi être organisée dans la durée ; certaines immersions ont même pour ambition l'initiation à la recherche mais, dans ce cas, pour un public lycéen très restreint.

D'une manière générale, les actions d'immersion se distinguent par leurs objectifs généraux :

- prévenir les difficultés ressenties par les étudiants à l'entrée à l'université par une meilleure connaissance des modes de fonctionnement propres aux enseignements universitaires et des prérequis disciplinaires et non disciplinaires (méthodologie, autonomie nécessaire, etc.) attendus ;
- confirmer ou infirmer des choix d'orientation ;
- permettre aux enseignants de lycée et de l'université de s'informer réciproquement tant des évolutions des programmes que des méthodes pédagogiques dans leurs niveaux respectifs.

Des objectifs plus spécifiques sont souvent présents :

- développer ou protéger les viviers de recrutement : c'est le cas de certaines universités au recrutement fragilisé dans certaines filières, en particulier scientifiques ;
- offrir aux lycéens l'occasion d'un premier contact avec la recherche.

Dans tous les cas, les opérations d'immersion sont de différentes natures.

D'une part, elles peuvent s'inscrire dans le cadre très large des actions d'information « de masse » (journées portes ouvertes, salons, forum, etc.) ; les actions de ce type, organisées en partenariat, consistent le plus souvent en des conférences généralistes de présentation des

¹¹ Les propos d'un proviseur sur les éléments déclencheurs de la réflexion sur la nécessité d'une meilleure préparation des élèves à l'accès à l'enseignement supérieur sont à cet égard significatifs :

- « – Constat de taux d'échecs très élevés en L1 (50 à 60 %) ;
- Impossibilité de faire un pronostic sur les chances de réussite d'un élève ;
- Pas de retour possible en cas d'échec ;
- Constat de représentations stéréotypées sur l'université ;
- Des élèves de la série S trop centrés sur une discipline ;
- Des choix d'orientation incohérents ».

formations de l'université, se déroulant parfois au lycée, avec la participation d'universitaires et quelquefois d'étudiants.

D'autre part, elles peuvent impliquer davantage les lycéens ; leurs formes varient en fonction de l'objectif recherché et du public visé. Souvent étalées dans le temps, ces actions peuvent porter sur des domaines très spécialisés ; intégration pour une période longue (un semestre) de lycéens au sein d'un groupe d'étudiants pouvant aller jusqu'à la participation aux examens (et la délivrance d'ECTS) voire initiation de lycéens à des activités de recherche encadrées par des chercheurs ou des doctorants.

1.1.2. Les immersions de courte durée

Au cours de ses visites en académie, la mission a pu constater que les actions d'information et d'immersion « courtes » étaient les plus nombreuses. En particulier, des journées ou demi-journées d'immersion sont proposées aux lycéens par beaucoup d'universités, à leur initiative ou dans le cadre d'une politique académique.

Ainsi, dans l'académie d'Aix-Marseille, les « journées futurs bacheliers » (JFB) se tiennent au mois de mars de chaque année ; elles concernent 7 000 lycéens des classes de première générale et technologique, auxquels sont présentés IUT et UFR. L'académie privilégie cette forme d'immersion courte à la venue d'enseignants-chercheurs en lycée. « *La visualisation des sites par le lycéen semble une expérience irremplaçable* » indique le recteur.

« Vous êtes élèves en classe de première générale et technologique dans un lycée public de l'académie d'Aix-Marseille. Les JFB seront l'occasion pour vous de vivre une journée ou une demi-journée originale sur un campus, à la découverte de l'université, autour de diverses activités : vous pourrez ainsi dialoguer avec des étudiants, rencontrer des enseignants, visiter des laboratoires, déjeuner au resto U, en savoir plus sur les filières de formations, leurs programmes, leurs débouchés » (extrait du site internet de l'académie).

Dans certains cas, ces immersions courtes permettent aux lycéens d'assister à des cours ou à des conférences qui leur sont destinés, voire parfois de s'intégrer par petits groupes à des formations avec les étudiants. Les formules sont diverses.

Cette forme d'immersion qui s'adresse particulièrement aux élèves de classe de première est généralement jugée utile par eux. Une enquête a été réalisée auprès des 1 250 lycéens qui ont participé en 2012 aux journées d'immersion dans les quatre campus de l'université de Rennes 1. Cette expérience leur a permis d'assister à un cours en amphithéâtre ou à une séquence de travaux pratiques (TP). Les réponses apportées par les élèves au questionnaire qui leur a été remis montrent qu'ils ont surtout été surpris par les conditions de travail en université (« *l'amphi est bruyant et impressionnant* » ; « *les étudiants ont beaucoup de matériel en TP* » ; « *la bibliothèque universitaire est grande, calme, et impressionnante* »). Les lycéens ont également découvert la vie étudiante (« *un travail personnel nécessitant une forte autonomie, un emploi du temps très flexible* », etc.). Ils disent avoir mieux perçu l'intérêt des études universitaires et obtenu des informations éclairant leurs intentions d'orientation. Parfois ce contact leur a permis de confirmer un premier projet ; parfois au contraire il les a conduits à le réviser. Au final, près de la moitié des lycéens ont déclaré que cette visite avait changé leur perception de l'université.

Cette formule comporte cependant des limites. Le nombre de lycéens présents simultanément au sein du campus doit en effet être limité, afin de garantir la qualité de l'immersion et ne pas trop perturber le fonctionnement de l'université. Il n'est pas non plus envisageable de renouveler trop souvent l'opération sur un même site en raison de la charge de travail supplémentaire générée pour les personnels assurant l'encadrement des élèves. Par ailleurs, subsiste pour les lycées éloignés des campus la contrainte d'organiser le transport des élèves.

C'est pourquoi, sans qu'il y ait concurrence ou opposition entre ces deux types d'actions, se développent en lycée des interventions d'universitaires, de doctorants ou d'étudiants. Il s'agit généralement de séances de présentation globale des formations dispensées à l'université, des activités de recherche de certains laboratoires, et parfois de présentation de formations spécialisées.

Des conférences thématiques sont également données par des enseignants-chercheurs, dans les lycées ou dans les locaux de l'université ; ces conférences portent en général sur des sujets spécialisés afin de donner aux lycéens un aperçu de l'intérêt d'une poursuite d'études en université. À titre d'exemple, les « amphis des lycéens » de l'université Rennes 1 offrent chaque mois aux élèves de première et de terminale des lycées d'Ille-et-Vilaine et des Côtes d'Armor un programme de conférences scientifiques en lien avec les programmes, suivies d'une présentation des cursus universitaires, parfois assortie d'une visite des locaux et de rencontres d'étudiants.

1.1.3. Les immersions dans la durée

D'autres formes d'actions sont conçues sur le principe d'une mise en contact des lycéens avec l'université pendant une période plus longue, de façon continue ou fractionnée.

Ainsi, les actions du type « cordées de la réussite »¹² visent un public ciblé de lycéens *a priori* les moins « proches » des universités pour des raisons sociales, culturelles ou géographiques. Un dispositif présenté à la mission a été mis en place pour accueillir une centaine d'élèves issus de cinq lycées ruraux de l'académie de Rennes. Répartis en groupes de cinq, accompagnés par un étudiant, les lycéens se rendent à trois reprises sur un campus scientifique. Ils y découvrent, à travers l'élaboration d'un projet du type TPE, les possibilités offertes par la bibliothèque universitaire, les laboratoires, les salles de travaux pratiques. À l'issue de leur immersion, les lycéens présentent leurs travaux en amphithéâtre avec projection de diaporama. Parallèlement, les étudiants tuteurs produisent un rapport qui est valorisé au titre de leur engagement étudiant.

D'autres actions, peu nombreuses mais largement médiatisées, reposent sur le principe d'une véritable intégration temporaire de lycéens dans une formation universitaire. Cette immersion forte conduit généralement à la reconnaissance de la formation suivie, soit par la délivrance de crédits ECTS, soit par la valorisation d'une inscription future.

Dans l'académie de Rennes trois actions s'inscrivent dans cette catégorie.

¹² Cf. rapport IGEN-IGAENR n° 2011-084, juillet 2011.

Au lycée Émile Zola (Rennes), en partenariat avec le cycle préparatoire à l'école d'ingénieurs intégrée de Rennes 1 (ESIR), l'opération « Ose ta prépa ingénieur ! » permet à vingt-cinq élèves de terminale S de découvrir pendant dix séances, le mercredi après-midi, les cycles préparatoires de l'ESIR et la préparation au concours B ENSA de la licence de biologie. Des attestations sont remises aux lycéens participants.

Au lycée Descartes (Rennes), en partenariat avec la faculté des sciences de Rennes 1, l'opération « à la fac avant ton bac » permet à seize élèves de terminale S d'être intégrés pendant huit semaines dans une unité d'enseignement et d'y suivre un cours optionnel de licence scientifique (au choix : astronomie et astrophysique, communication animale et humaine, comment gérer la planète, archéo-sciences). Les élèves s'engagent à suivre les cours de janvier à avril (dans le cadre des heures d'accompagnement personnalisé) et à participer à l'examen passé par les étudiants de l'université suivant la même option. Leurs copies sont corrigées dans les mêmes conditions que celles des étudiants et, en cas de réussite, ils reçoivent une attestation de trois ECTS valables dans l'une des mentions des licences de sciences de Rennes 1. Les élèves ont accès, comme les autres étudiants, à l'environnement numérique de travail (ENT), ainsi qu'à la bibliothèque universitaire pour réaliser leur projet.

Enfin, au lycée Kérichen (Brest), l'université de Bretagne occidentale (UBO) organise le parcours « sciences-passion-mer » qui offre à une vingtaine d'élèves de première et de terminale une approche interdisciplinaire des sciences intégrant tant l'initiation à la méthodologie scientifique par des travaux en laboratoire, que la pratique de la plongée dans le cadre de l'UFR STAPS (15 à 18 séances). En fin de cycle, les élèves présentent leurs travaux, à un large public, lors d'un colloque.

Ces actions, en cours de mise en œuvre, sont trop récentes pour qu'il soit possible d'en mesurer les effets. Elles sont évidemment très valorisantes pour leurs initiateurs (universités, lycées, rectorat) mais leur impact direct ne peut être que limité compte tenu du faible nombre de lycéens concernés et des contraintes multiples qui sont susceptibles de freiner leur extension. En revanche, elles ont une dimension innovante et emblématique qui peut être favorable à la dynamique globale de rapprochement entre les universités et les lycées.

À l'opposé de la formule évoquée ci-dessus, le dispositif « PASS » (Projets et Ateliers Sup' Sciences) mis en place depuis la rentrée de septembre 2012 par l'académie d'Aix-Marseille, concerne environ 3 000 élèves, répartis dans 76 établissements, dont 50 collèges et 26 lycées.

L'objectif général des PASS est de développer l'attractivité des filières scientifiques et de stimuler l'appétence pour les sciences. Le principe est celui d'une pédagogie de projet axée sur la démarche scientifique et une approche interdisciplinaire dans le cadre d'un engagement pluriannuel : le même groupe d'élèves avec une équipe pédagogique stable, « *déroule sur deux ou trois ans un programme d'activités diverses (ateliers, conférences, visites) qui approfondit la curiosité intellectuelle, la méthodologie de l'investigation et débouche sur de vrais projets d'orientation* ».

Le dispositif est financé dans le cadre d'une convention tri-annuelle avec le FEJ (fonds d'expérimentation pour la jeunesse) ; il fait l'objet d'une évaluation par le LAMES (laboratoire

méditerranéen de sociologie - CNRS). Les universités de l'académie en sont partenaires ainsi que des organismes de recherche (CNRS, CEA, INSERM, INRA, IRD¹³).

1.1.4. Les initiations à la recherche

Les actions d'initiation à la recherche ont notamment pour ambition de mieux faire connaître l'intérêt des formations universitaires pour l'accès aux carrières scientifiques. La mission a observé plusieurs immersions de ce type.

Depuis 2007, à Brest, l'UBO met en place des stages « Hippocampe¹⁴ ». Créés par l'IREM (Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques), ces stages consistent à accueillir des élèves du Finistère pendant trois jours durant lesquels ils se mettent « dans la peau » d'un chercheur. Encadrés par des doctorants et des chercheurs, ils réfléchissent à un problème, se posent des questions et élaborent des hypothèses ; puis ils expérimentent, discutent, argumentent, débattent et enfin, à partir de supports qu'ils ont préparés, présentent leurs conclusions devant des chercheurs confirmés. L'UBO a obtenu le soutien financier du conseil général du Finistère pour prendre en charge les frais de déplacements des élèves¹⁵.

Le projet « Libros », construit en collaboration avec la faculté des lettres et sciences humaines de l'UBO et le service historique de la défense, propose aux élèves des classes de seconde, première et terminale des lycées de Brest qui suivent l'option latin de découvrir le fonds latin de la bibliothèque du service historique de la défense de Brest et de contribuer à sa diffusion en participant à la traduction de textes totalement ou partiellement inédits.

Le rectorat de Reims en partenariat avec l'URCA (université Reims Champagne-Ardenne), met en place depuis plusieurs années un dispositif proche mais s'adressant à un public d'élèves ciblé. Le dispositif « Lycéens chercheurs » consiste à regrouper pendant une semaine (deux sessions par an) des groupes d'une vingtaine de lycéens de première S sélectionnés dans toute l'académie en fonction de leurs résultats en sciences et de leur motivation (deux élèves par lycée). Les candidatures des boursiers et des jeunes issus de familles modestes sont privilégiées¹⁶. Les lycéens travaillent en binôme sur un thème scientifique spécifique avec l'encadrement permanent d'un enseignant-chercheur. Leur production fait l'objet d'une restitution dans l'amphithéâtre de l'université en présence des enseignants, des lycéens sélectionnés et de leurs familles et dans leur classe au retour.

1.1.5. Le projet EDIFICE de l'académie d'Orléans-Tours

Le projet EDIFICE a pour objectif d'attirer des jeunes lycéens vers les carrières scientifiques dans un continuum de bac – 3 à bac + 8. Fruit d'un partenariat entre l'université d'Orléans, le CNRS, le BRGM (bureau de recherches géologiques et minières) et trois lycées d'Orléans

¹³ Institut de recherche pour le développement.

¹⁴ « Hippocampe » est le nom d'une association créée par la faculté des sciences de Marseille et qui a développé ce concept de stages d'initiation de lycéens à la recherche en mathématiques, concept repris par d'autres universités (Paul Sabatier à Toulouse, UBO). Ces dispositifs mettent en relation une classe volontaire et un chercheur.

¹⁵ Des élèves d'un lycée des Côtes-d'Armor ont également participé à l'opération « Hippocampe » ; c'est leur établissement d'origine qui a pris en charge leurs frais de déplacement et de séjour.

¹⁶ Ce dispositif se rapproche du programme MathC2 + du Plan Sciences de 2011.

(Pothier, Benjamin Franklin et Voltaire), il constitue un IDEX retenu comme initiative d'excellence en formations innovantes (IDEFI) et bénéficie à ce titre d'un financement de 5,3 M€ sur cinq ans au titre des investissements d'avenir.

La réalisation de ce projet se fera en cinq étapes. La première a été engagée en 2012 (et a donc pu être analysée par la mission) : sa finalité essentielle est de sensibiliser les élèves dès la classe de seconde aux études supérieures, en leur permettant notamment d'avoir une première approche de la recherche¹⁷. Le principe est de permettre, durant un semestre, à des élèves ayant choisi l'enseignement d'exploration MPS (méthodes et pratiques scientifiques) de suivre les travaux de recherche d'un doctorant. Ainsi, l'immersion des élèves de lycée se fait au cœur de la recherche.

Les élèves, accompagnés par leurs professeurs de sciences¹⁸, sont répartis au sein de quatre laboratoires de l'université d'Orléans (qui affrète un bus afin de prendre en charge les élèves et les professeurs dans les trois lycées¹⁹). Chaque groupe de deux à quatre élèves sera suivi par le même doctorant pendant les trois années que durera le programme (le projet est de pérenniser la collaboration élève - doctorant en classes de première et de terminale²⁰). Au cours de la présente année scolaire, les quatre-vingt dix élèves des trois lycées identifiés ci-dessus sont encadrés par vingt-sept doctorants volontaires (sur les deux cents étudiants en sciences exactes en première année de thèse à l'université d'Orléans) ; ce faible ratio est sans doute dû au caractère récent du programme et l'université est confiante quant à sa capacité à mobiliser davantage de doctorants l'an prochain, voire des maîtres de conférences.

Au final, une dizaine de séances d'immersion seront organisées cette année scolaire, à l'issue de laquelle chaque groupe fera une présentation des travaux du doctorant par lequel il aura été suivi.

Après cinq séances d'immersion, les premiers retours obtenus auprès des proviseurs sont très encourageants, tant pour leurs élèves que pour les professeurs qui les accompagnent, même si les compétences pédagogiques des doctorants sont inégales²¹. À l'évidence, cette expérimentation favorise largement le rapprochement des cultures du second degré et de

¹⁷ Viendront ensuite la création d'une classe préparatoire mixte regroupant les partenaires fondateurs du projet et accueillant quatre-vingt dix étudiants sur chacun des deux niveaux (deuxième étape prévue en 2014) et la création d'une licence pluridisciplinaire en sciences exactes et en mathématiques, adossée à un parcours de licence propédeutique (3^{ème} étape). Les étapes 4 et 5 concerneront les masters et le cycle doctoral articulés sur trois thématiques : géosciences, environnement, espace ; énergie et matériaux ; chimie et sciences du vivant. Le projet EDIFICE proposera aux élèves de terminale soit la classe préparatoire mixte visant à préparer les étudiants aux concours des grandes écoles, soit une licence propédeutique menant au cursus LMD. Le but affiché n'est pas de détourner le flux des élèves attirés par une CPGE classique, mais d'accompagner vers des formations d'excellence des étudiants qui s'autocensurent et n'osent pas, aujourd'hui, choisir ces filières.

¹⁸ Le temps consacré au suivi des élèves ainsi qu'à leur accompagnement dans les transports est compté dans l'ORS des enseignants.

¹⁹ Les temps de transport étant non négligeables, la durée consacrée au final au suivi des travaux des doctorants est supérieure à celle consacrée à l'enseignement d'exploration MPS. Les lycées ont donc décidé, afin de ne pas alourdir l'emploi du temps des élèves, de réduire de moitié l'enseignement d'exploration obligatoire d'économie.

²⁰ En classe de première, il est envisagé de prendre le temps nécessaire au suivi sur les TPE et, en terminale, sur les heures d'accompagnement personnalisé.

²¹ La mission suggère de prévoir à ce titre une formation spécifique pour les doctorants dans le cadre de la future ESPE et de mieux impliquer les corps d'inspection territoriaux.

l'enseignement supérieur. Les professeurs accompagnateurs ne sont pas de simples observateurs ; ils préparent et conseillent leurs élèves et bénéficient largement eux-aussi des séances d'immersion.

L'extension du projet à d'autres disciplines, notamment le droit, est envisagée même si l'enseignement de spécialité en terminale L « droit et grands enjeux du monde contemporain », qui est mutualisé entre les trois lycées partenaires, est aujourd'hui entièrement pris en charge en interne sans que les lycées aient jugé opportun de faire appel aux ressources de l'UFR de droit. En 2015, le projet devrait être étendu aux sciences humaines et sociales. Les élèves des séries ES et L pourraient alors bénéficier du dispositif EDIFICE.

En résumé, même s'il n'est actuellement que très partiellement engagé, le projet EDIFICE est de nature à faciliter les échanges entre les CPGE, les universités et les écoles d'ingénieurs²². Il apparaît cependant que son coût, beaucoup trop important au regard du nombre d'élèves concernés, pose la question de sa généralisation au niveau national. Les frais de déplacement, les contraintes horaires sont d'autres freins à une extension à grande échelle.

1.2. Les cursus parallèles université - classe préparatoire de lycée²³

Les dispositifs partenariaux associant CPGE et universités existent depuis près de vingt ans. Les premières classes préparatoires ouvertes en lycée, en partenariat avec une université ont en effet été créées en 1995 : ce sont les CPGE ENS Cachan-Bretagne D1 et D2, qui préparent aux concours d'entrée à l'ENS dont le nombre de places est limité, ainsi qu'à d'autres écoles (IEP et Écoles nationales de la statistique). Dans les faits toutefois, le faible nombre de places offertes à ces trois concours implique que les élèves soit tentent d'autres concours (en particulier ceux des ESC), soit poursuivent dans des licences et masters de droit, d'AES ou d'économie-gestion.

Depuis quelques années, des classes préparatoires scientifiques se sont aussi ouvertes en lycée en partenariat avec une université²⁴. La finalité de ces classes est clairement la préparation aux concours d'entrée dans les grandes écoles d'ingénieurs, car contrairement à la situation des classes D1 et D2, le nombre de places offertes aux concours n'est pas très différent du nombre de candidats²⁵. Au cours des dernières années, se sont développées des classes préparatoires post-bac + 2, en un an, dans la filière économique et commerciale, sur le modèle des classes « d'adaptation pour techniciens supérieurs » (ATS) préparant aux écoles d'ingénieurs, leur

²² Il conviendrait que les professeurs de classes préparatoires, qui seront sans doute amenés à recevoir ces cohortes expérimentales, s'engagent dès à présent plus largement dans le projet et démontrent que les échanges souhaités peuvent effectivement se faire à grande échelle.

²³ La mission a observé des classes préparatoires totalement intégrées à l'université (université d'Orsay et université de Montpellier). Ces classes préparatoires, hors champs de la mission, lui ont permis de mesurer les différences de fonctionnement entre les différents types de classes préparatoires.

²⁴ La plus ancienne a été créée en 2008, au lycée Descartes de Montigny-le-Bretonneux (académie de Versailles).

²⁵ Le taux de pression est aujourd'hui quasiment nul, ce qui n'a pas toujours été le cas dans le passé. Deux raisons conjuguées expliquent cette situation : d'une part l'augmentation du nombre de places dans les écoles d'ingénieurs et d'autre part une meilleure organisation des concours par mutualisation des banques d'épreuves.

finalité étant la préparation de concours d'entrée dans des écoles du haut enseignement commercial²⁶.

Plus récemment, quelques classes préparatoires littéraires se sont également ouvertes (avec la particularité que la poursuite d'études la plus probable après la deuxième année est aussi l'université, en raison du faible nombre de places offertes, comme en D1 et D2).

Les dispositifs partenariaux sont en principe facilités par le décret du 3 mai 2007 qui inscrit les formations délivrées en CPGE dans le cursus conduisant au grade de licence, en prévoyant la délivrance d'une attestation descriptive du parcours de formation de l'étudiant. Celle-ci comporte la mention des crédits obtenus (dans la limite de 60 pour la première année et de 120 pour un parcours complet). En positionnant tel ou tel cursus CPGE dans le parcours de telle ou telle licence, l'étudiant de CPGE qui choisit de ne pas poursuivre ses études dans une grande école peut en principe poursuivre un cursus universitaire de type LMD, sans perte de temps.

Afin de mettre en évidence les différences existant entre les classes préparatoires ouvertes en lycée en partenariat avec une université et celles dites « traditionnelles », où la totalité des enseignements sont assurés par des professeurs non universitaires, l'annexe 2 rappelle les principales caractéristiques (nombres d'élèves par filières et principes généraux de fonctionnement) de ces CPGE « traditionnelles ».

1.2.1. Les CPGE ENS Cachan-Bretagne D1 et D2

▪ Une structure conçue en double cursus simultané

Ces classes préparatoires aux grandes écoles appartiennent à la filière économique et commerciale. Définies par l'arrêté du 23 mars 1995, elles présentent des spécificités qui les distinguent nettement des autres classes préparatoires de la filière.

Ce sont des classes destinées à la préparation en deux ans aux concours d'entrée du département économie et gestion de l'École normale supérieure de Cachan, dans l'option D1 « économie, droit et gestion » (option assurée sur le site rennais de Ker Lann de l'ENS, qui doit devenir une ENS de plein exercice à la rentrée 2014) et dans l'option D2 « méthodes quantitatives et gestion ».

De fait, les étudiants inscrits dans ces classes suivent un double cursus, au lycée en CPGE et à l'université en licence (ils bénéficient d'une double inscription, au lycée et à l'université). La finalité des enseignements qu'ils suivent est double : d'une part préparer les concours de l'ENS Cachan-Bretagne (ainsi que d'autres concours comme cela sera précisé *infra*), d'autre part assurer de manière concomitante la validation d'un parcours en licence L1 et L2 à l'université. Il s'agit là d'un modèle de classe préparatoire très novateur, affichant clairement une finalité de formation vers l'université. Le partenariat lycée - université est spécifié par une convention *ad hoc* qui précise notamment les enseignements suivis à l'université et la ventilation des crédits ECTS entre les deux composantes de la formation.

²⁶ La plus ancienne a été créée en 2008 au lycée Vilgénis de Massy (académie de Versailles).

Les universités partenaires sont, pour les classes D1, principalement des facultés de droit et sciences politiques et plus rarement des UFR d'administration économique et sociale (AES) ; pour les classes D2, ce sont des facultés de sciences économiques, d'économie et gestion, parfois d'AES. Il peut arriver qu'une CPGE de type D1 ou D2 soit en relation partenariale avec plusieurs universités (lycée Mermoz à Montpellier).

On compte aujourd'hui quinze classes de type D1 et dix-sept classes de type D2. L'annexe 3 précise pour chacune de ces classes la (ou les) université(s) partenaire(s)²⁷.

▪ Enseignements et certification

Les enseignements de la composante CPGE sont directement déterminés par les programmes des épreuves des concours D1 et D2 de l'ENS Cachan.

Pour l'option D1, ils sont de nature juridique, économique et sociale ; ils concernent également une langue vivante ainsi qu'un approfondissement méthodologique destiné notamment à préparer l'épreuve d'entretien.

Pour l'option D2, ils portent sur l'économie (avec une orientation modélisation marquée, correspondant à un enseignement dit de « microéconomie »), les mathématiques et les statistiques, la gestion, l'histoire des faits économiques et sociaux. Ils comportent également un approfondissement méthodologique destiné notamment à préparer l'épreuve d'entretien.

Les enseignements d'économie, de droit, de gestion, d'approfondissement méthodologique, sont assurés par des professeurs d'économie et gestion.

Les horaires hebdomadaires en CPGE sont de 10 h en 1^{ère} année et 12 h en 2^{ème} année pour les classes D1 et de 12 h en 1^{ère} année et 14 h en 2^{ème} année pour les classes D2. Ils sont complétés par des interrogations orales (« colles »), comme pour les CPGE « traditionnelles » et par des cours et des travaux dirigés dispensés à l'université (à raison de quatre demi-journées par semaine), dans le cadre d'un parcours spécifique de licence (cf. annexe 4).

La certification (attribution d'ECTS) concerne les enseignements dispensés par l'université et par le lycée, avec, en général, un poids dominant pour les premiers (de 50 à 75 %). À l'université, les étudiants sont soumis aux évaluations communes de L1 et de L2, qui associent contrôle continu (1/3) et terminal (2/3).

Généralement les étudiants passent le C2i dans le cadre universitaire.

▪ Des effectifs en progression et un recrutement caractérisé par un profil socio-scolaire encore peu marqué par la diversité sociale

Pour l'ensemble des trente-deux classes, le nombre de « candidats ayant accepté une proposition » avec la procédure APB est passé de 1 082 en 2010 à 1 168 en 2011 et à 1 207 en 2012, confirmant ainsi une progression positive, mais contenue depuis plusieurs années. En

²⁷ La loi sur l'enseignement supérieur et la recherche prévoit que le partenariat entre un lycée ayant des formations post baccalauréat et une université soit la norme, ce qui montre bien le caractère novateur du modèle des CPGE D1 et D2.

2012, au niveau national, les effectifs correspondant par classe se situaient dans une fourchette allant d'un peu plus de 20 élèves à plus de 60 (lycées parisiens). Si les classes D2 sont majoritairement féminines (53 %), elles le sont dans une proportion nettement moindre que les classes D1 (70 %).

Les étudiants sont recrutés sur dossier, à partir d'une zone d'étendue variable selon la classe et sa notoriété (France entière pour les CPGE parisiennes, académie, voire département, pour des classes de province²⁸). Selon les cas, l'université participe ou non aux opérations de recrutement, à la fixation des critères ou au dépouillement des dossiers de candidatures.

En D1, les bacheliers ES sont dominants (à plus de 70 %), devançant les bacheliers S (20 % et plus) ; les bacheliers L sont minoritaires (entre 20 et 30 élèves) ainsi que les bacheliers STG (entre 15 et 25 élèves). En D2, les bacheliers ES sont également les plus nombreux, mais dans une moindre proportion (de 60 à 65 %), tandis que les bacheliers S sont davantage présents (plus de 30 %) ; on compte par ailleurs quelques bacheliers L et quelques bacheliers STG (entre 5 et 10 élèves). La proportion d'élèves dans une promotion ayant obtenu une mention très bien au baccalauréat est plus élevée en D1 (30 %) qu'en D2 (15 %).

La proportion de boursiers (boursiers du second degré) est faible (de l'ordre de 10 % en D1 et 15 % en D2), confirmant que ce cursus est resté peu perméable à l'ouverture sociale. Certains établissements sont manifestement plus accueillants pour les boursiers du second degré (par exemple, lycée Turgot à Paris, avec 30 % de boursiers et plus), tandis que d'autres le sont beaucoup moins (par exemple, l'École nationale de commerce Bessières à Paris, avec 2 %). Quelques classes sont plus largement ouvertes à l'accueil de bacheliers technologiques (par exemple, lycée Maximilien Sorre à Cachan en D1 et lycée Louise Michel à Bobigny en D2).

▪ Les résultats

Les concours D1 et D2 de l'ENS Cachan²⁹ offrent respectivement dix-sept et trente places (nombre stable depuis cinq ans) pour un effectif source de près de 600 élèves en 2012 pour chacun des deux concours (ces places représentent ainsi 3 % et 5 % des effectifs).

Une proportion importante des élèves se présentent également aux concours des écoles de management (près de 17 % en D1 et plus de 30 % en D2) avec pour les élèves de D1 une attention particulière pour l'ENASS (École nationale d'assurances), Telecom Management et les instituts d'études politiques de province.

Les élèves des classes D2 se présentent également au concours de l'ENSAI (école nationale de la statistique et de l'analyse de l'information) qui partage une banque commune d'épreuves avec l'ENS Cachan et tend à devenir un débouché cible mais qui demeure très limité

²⁸ « De Rennes à St Brieuc » pour la classe du lycée V. et H. Basch de Rennes.

²⁹ Dix places sont réservées aux candidats issus des classes préparatoires économiques et commerciales (ECS, ECE, ECT). L'ENS Cachan reconnaît l'équivalence de l'admissibilité aux quatre grandes écoles dites « parisiennes » (HEC, ESCP, ESSEC, EDHEC) ; les candidats déclarés admissibles passent un oral d'entretien à l'ENS Cachan. En 2012, seuls trois postes ont été pourvus sur les dix.

(seize places en 2012 dans la voie économie-gestion, pour les concours d'attaché et d'ingénieur civil).

Au total, le nombre global de places auxquelles ils accèdent par la voie du concours est bien inférieur au nombre de candidats. D'ailleurs, seulement 60 % des élèves de D1 et D2 se présentent aux concours³⁰ ; ce pourcentage est variable selon les classes et leur « notoriété ».

Par conséquent, leurs principaux débouchés sont universitaires.

Engagés dans un cursus L particulièrement sécurisé et confrontés à un concours cible très sélectif, les élèves privilégient d'autres parcours :

- à l'issue de la première année de classe préparatoire, certains choisissent (ou sont incités à choisir) une poursuite exclusive en L2 (essentiellement en droit pour les D1, et en économie et gestion pour les D2) ; si la réorientation s'opère en cours de S1 ou de S2, l'étudiant poursuit en première année ; si elle intervient en fin de S2 ou en courant de S3, l'étudiant poursuit en deuxième année ; les cas de non validation des ECTS sont rares ;
- à l'issue de la deuxième année, environ 80 % des élèves de D1 et 60 % des élèves de D2 poursuivent leurs études dans des filières universitaires longues et sélectives (dont près de 50 % en D1 et de 40 % en D2 en filières sélectives, à Dauphine, Paris I, Paris II, etc.) et y réussissent bien d'après les universitaires rencontrés.

▪ **La complémentarité des cursus : un levier efficace de réussite, au prix d'une certaine complexité d'organisation**

La mission s'est rendue dans cinq lycées disposant des classes D1 ou D2³¹. À l'occasion de chacune de ces visites, elle a conduit un entretien avec les responsables universitaires et l'équipe de direction du lycée, avec les professeurs de CPGE et les enseignants universitaires, et avec un panel d'étudiants.

De l'avis de tous les interlocuteurs rencontrés, l'atout majeur de ces classes réside dans l'effectivité de la mixité du parcours, la progressivité dans l'acquisition des méthodes de travail, de l'autonomie, des rythmes et de l'intensité des études. L'encadrement CPGE - université partagé, avec des formules ménageant une grande souplesse pédagogique (interventions d'enseignants universitaires en interrogations orales, renforcements méthodologiques croisés, conférences croisées, etc.) se révèle fructueux.

L'« intégration » des étudiants dans le cadre universitaire demeure limitée en termes de vie sociale. Préparant un concours, ils ont en effet, comme les élèves des CPGE « traditionnelles », une charge de travail personnel plus importante que les étudiants uniquement inscrits à l'université, ce qui obère leurs disponibilités.

³⁰ Les élèves des classes D1 et D2, conscients de la difficulté, assument clairement le choix sinon de ne pas se présenter aux épreuves du concours, du moins de ne préparer que les épreuves écrites qui leur servent de galop d'essai pour d'autres concours.

³¹ Lycée Mermoz à Montpellier ; lycée Victor et Hélène Basch à Rennes, lycée Dupuy de Lôme à Lorient, Lycée Charles de Gaulle à Vannes et lycée Marie Curie à Sceaux.

Si, dans la plupart des cas, ils suivent les cours en amphithéâtre avec les autres étudiants inscrits dans le parcours de licence qu'ils ont choisi, le plus souvent (mais ce n'est pas systématique) pour des raisons d'emploi du temps, ils sont réunis dans des groupes de travaux dirigés spécifiques (ce qui représente pour l'université un surcoût estimé à 250 heures pour l'ensemble des deux années, soit 1,3 ETP). Les étudiants sont très conscients de la valorisation progressive, en termes d'acquis et de résultats, que leur apporte le surcoût d'encadrement dont ils peuvent bénéficier.

Pour les enseignants universitaires et pour les professeurs de CPGE, le fonctionnement et les résultats donnent satisfaction. La stabilité institutionnelle des dispositifs induit une continuité des relations entre les acteurs impliqués, une confiance et une estime réciproques revendiquées par les différentes parties prenantes. L'encadrement de CPGE, plus stable que celui des premiers cycles universitaires, est distingué. Il laisse apparaître le poids substantiel des relations interpersonnelles dans la réussite collaborative.

Pour autant, les pratiques d'évaluation demeurent assez classiques et cloisonnées. Les bilans pédagogiques périodiques, les évaluations croisées, les ajustements compensatoires de compétences, semblent être encore en devenir. Les rencontres effectives entre enseignants universitaires et professeurs de CPGE sont encore trop souvent limitées à la négociation de l'emploi du temps annuel. Dans certains cas les professeurs de CPGE participent aux bilans semestriels à l'université et selon des modalités très variables. Il est rare que des universitaires participent aux conseils de classe. Il peut arriver que des professeurs de CPGE interviennent à l'université en tant que chargés de travaux dirigés, ce qui facilite, naturellement, la communication et le partage d'informations.

1.2.2. Les CPGE scientifiques et littéraires créées en partenariat avec l'université

▪ Historique

Les premières classes préparatoires créées en partenariat avec l'université l'ont été dans l'académie de Versailles. Ces créations répondaient à une volonté forte du recteur (encouragée au niveau ministériel) de rapprocher deux « mondes » qui communiquent peu d'ordinaire (celui du post-bac CPGE hébergé en lycée et celui de l'université) et qui répondent à des logiques d'orientations différentes, sélectives dans le premier cas et non sélectives dans l'autre.

À compter de 2008, quatre classes préparatoires scientifiques se sont ainsi ouvertes³². Ces classes ont un profil de CPGE de proximité, donnant ainsi leurs chances à des élèves qui ne sont pas attirés (ou qui ne seraient pas pris) par les autres CPGE de l'académie de Versailles où la pression de la préparation aux concours est forte. La sécurisation du parcours de

³² Il s'agit de :

- une PCSI et une PC au lycée Descartes de Montigny-le-Bretonneux en partenariat avec l'université de Versailles-Saint-Quentin ;
- une PCSI et une PSI au lycée Jean-Jaurès d'Argenteuil en partenariat avec l'université de Cergy-Pontoise ;
- une PCSI et une PSI au lycée du Parc des Loges d'Evry en partenariat avec l'université d'Évry-Val-d'Essonne ;
- une PCSI et une PSI au lycée L'Essouriau des Ulis en partenariat avec l'université Paris-Sud (Orsay).

formation, grâce au partenariat avec l'université, est un élément important ayant pesé dans la décision des étudiants de se porter candidats.

À l'exception de l'université Paris Sud, les trois autres universités partenaires sont marquées par la crise des vocations scientifiques ; on peut légitimement penser que c'est un élément de contexte qui a dû faciliter les rapprochements lycée - université ; la perspective de voir un certain nombre d'élèves délaissés les grandes écoles à l'issue des classes préparatoires au profit des formations universitaires étant tout à fait crédible. D'une manière générale, les universités plaident fortement pour que les élèves de CPGE considèrent la troisième année de licence comme un parcours de réussite aux côtés de l'intégration dans une grande école.

Plus récemment deux classes préparatoires littéraires, également de proximité, ont été créées dans l'académie de Versailles. Il s'agit d'une hypokhâgne et d'une khâgne :

- au lycée Gustave Monod d'Enghien, en partenariat avec l'université Paris 13 Villetaneuse ;
- au lycée Jean-Baptiste Corot à Savigny-sur-Orge, en partenariat avec l'université d'Évry-Val-d'Essonne.

En mai 2011, s'appuyant sur l'expérience versaillaise, la direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle (DGESIP) éditait un « vade-mecum pour la mise en œuvre de partenariats entre classes préparatoires et universités ». Force est de constater que l'encouragement apporté par la circulaire n° 2012-0008 du 6 avril 2012 à la création de classes préparatoires ouvertes en partenariat avec l'université n'a pas connu à ce jour le succès attendu, même si récemment quelques initiatives ont été prises, par exemple dans l'académie de Rouen. En particulier, aucune classe préparatoire économique et commerciale n'a été ouverte en partenariat avec l'université³³. En raison de l'attractivité exercée par les UFR d'économie et gestion comme par les écoles supérieures de commerce, la tension concurrentielle entre l'université et grandes écoles n'a certainement pas la même ampleur que celle qui prévaut dans les divers domaines des sciences fondamentales.

La mission fonde son analyse sur les observations qu'elle a conduites dans l'académie de Versailles³⁴.

▪ **Le fonctionnement des CPGE scientifiques**

➤ *L'engagement de l'université est contrasté selon les lycées*

Les partenariats diffèrent selon les établissements et selon les disciplines. La participation de l'université est minoritaire au lycée Descartes de Montigny-le-Bretonneux : l'université n'intervient qu'en chimie (ce qui représente environ 20 % des enseignements en PCSI et 10 % en PC)³⁵. Au lycée du Parc des Loges à Évry, le partenariat est plus conséquent ; il touche de

³³ Quelques classes préparatoires technologiques (ECT ; cf. annexe 2) ont noué un partenariat avec des écoles de management.

³⁴ Elle s'est rendue à cet effet aux lycées Descartes de Montigny-le-Bretonneux, Jean-Jaurès d'Argenteuil, du Parc des Loges d'Évry et Monod d'Enghien.

³⁵ Les enseignements de physique et de mathématiques sont assurés par deux professeurs de CPGE (un par niveau de classe).

manière équilibrée les mathématiques et la physique³⁶ et concerne la totalité de la chimie, mais pas du tout les sciences de l'ingénieur. Au lycée de l'Essouriau, la participation de l'université est de 10 % en mathématiques, 40 % en physique, 50 % en chimie, 100 % en informatique³⁷ ; cette situation est la conséquence de disponibilités et de volontariats enseignants variables selon des disciplines.

Les enseignants universitaires engagés dans le partenariat sont des PRAG et des enseignants-chercheurs³⁸.

➤ *Les activités d'enseignement sont partagées entre lycée et université*

Les cours et les travaux dirigés sont assurés pour partie au lycée et pour partie à l'université, mais ils ne correspondent pas à un cloisonnement statutaire : des enseignants-chercheurs viennent donner des cours et animer des séquences de travaux dirigés au lycée ; plus rarement des professeurs de CPGE vont à l'université.

La quasi-totalité des activités expérimentales et des TIPE (travaux d'initiative personnelle encadrés) sont assurées à l'université, y compris lorsqu'elles sont prises en charge par des professeurs de CPGE.

Les plages réservées à des activités réalisées en université diffèrent selon les partenariats, et dépendent de fait de la proximité entre lycée et université ; elles sont regroupées sur une journée lorsque l'université est éloignée, et sont davantage réparties sur la semaine lorsque l'université est proche du lycée.

Les élèves bénéficient d'une double inscription (au lycée et à l'université) et ont de ce fait accès à la bibliothèque et au restaurant universitaires, aux installations sportives de l'université.

➤ *Les méthodes pédagogiques sont hybrides entre celles des CPGE « traditionnelles » et celles de l'université*

Dans les trois lycées visités, on est loin du schéma universitaire classique où les intervenants universitaires sont différents en cours, en TD et en TP, où l'évaluation est majoritairement semestrielle, et où les étudiants n'ont en général pas de devoirs libres à rendre. Les élèves des classes préparatoires font en effet l'objet d'un suivi personnalisé important et sont aidés dans leur travail personnel ; ils ont notamment des devoirs à préparer en temps libre et à rendre, des exercices à préparer, des TIPE à conduire. Ils sont évalués régulièrement en contrôle continu,

³⁶ Pour chacune de ces deux disciplines, il n'y a donc qu'un seul enseignant de CPGE, intervenant sur les deux niveaux.

³⁷ Le lycée dispose de deux enseignants étiquetés CPGE – un par niveau en mathématiques et en physique – chimie et d'un enseignant en sciences de l'ingénieur.

³⁸ À Descartes, les cours et les TD de chimie sont assurés par deux PRAG (un par niveau) qui coordonnent également les TP et les TIPE, mais ces activités sont essentiellement prises en charge à l'université par des enseignants-chercheurs. Au Parc des Loges, les enseignements sont assurés par trois universitaires en mathématiques (dont deux PRAG), trois en physique (dont un PRAG) et trois en chimie (dont deux PRAG). À L'Essouriau, l'université engage dans le partenariat six enseignants-chercheurs (trois en chimie, deux en physique, un en informatique), un docteur (en mathématiques) et deux PRAG (un en mathématiques et un en physique).

d'une part à l'écrit à travers les devoirs à faire en temps limité, mais également à l'oral à l'aide des « colles ».

➤ *Le modèle adopté est-il proche pour autant de celui des CPGE traditionnelles ?*

Au lycée Descartes, la réponse est clairement oui, la solution retenue relevant quasiment du principe « un professeur / une classe » (voir annexe 2).

Au Parc des Loges, malgré la multiplicité des intervenants, l'unité d'action des enseignants universitaires est respectée puisque chacun d'eux intervient, pour la thématique qui lui revient, en cours, en TD et en TP.

Ce n'est pas le cas au lycée de l'Essouriau. Les enseignements assurés par l'université sont morcelés, les enseignants-chercheurs intervenant sur des champs ciblés de leur spécialité et les PRAG sur des champs disciplinaires étroits ; on observe même que deux parties du programme de chimie, qui sont directement dépendantes l'une de l'autre, sont prises en charge par deux enseignants différents. Les travaux pratiques ne sont que partiellement pris en charge par le professeur qui a dispensé les cours et les TD correspondants. Cette situation, ajoutée au fait que les professeurs de CPGE interviennent sur les deux niveaux, font que le modèle retenu à L'Essouriau s'écarte fortement de celui des CPGE traditionnelles.

➤ *Les résultats des élèves*

Au lycée Descartes, les résultats aux concours sont très encourageants³⁹. À l'issue du cycle de classes préparatoires (qui est de trois ans pour 20 % des élèves qui redoublent leur seconde année), quasiment tous les élèves intègrent une école ; 6 % d'entre eux poursuivent leurs études en université. Les résultats sont tout à fait comparables à ceux d'une CPGE traditionnelle⁴⁰. Il convient également de noter que les résultats aux concours en travaux pratiques sont de un à deux points supérieurs à la moyenne nationale, et que ceux de TIPE le sont également, de 0,5 point à 1 point. Sans doute faut-il voir là l'effet d'une méthode pédagogique consistant à laisser plus d'initiative à l'étudiant en université qu'à l'élève en CPGE « traditionnelle ».

Au lycée du Parc des Loges, les résultats des élèves sont plus modestes, mais il est vrai qu'il s'agissait en 2012 de la première promotion. Sur les seize élèves que comptait la classe de PSI, dix ont été reçus à une école d'ingénieurs, mais cinq ont décidé de redoubler, dont trois en classe de PSI* dans un autre établissement.

La question des résultats au lycée de l'Essouriau ne se pose pas, car la classe préparatoire n'a été ouverte qu'à la rentrée 2011 ; les élèves ne passeront donc les premiers concours qu'en 2013.

³⁹ Les résultats font échos à un bon recrutement des élèves en première année, 80 % d'entre eux ayant obtenu une mention Assez bien ou Bien au baccalauréat.

⁴⁰ Au concours Centrale, le lycée Descartes a 20 % de ses élèves classés (à comparer aux 27 % de la moyenne nationale) ; au concours Mines-Ponts, le pourcentage de classés est de 36 % (la moyenne nationale étant de 41 %) ; au concours CCP ce pourcentage est de 77 % (la moyenne nationale étant de 59 %).

L'attribution des ECTS est assurée de manière conjointe par les enseignants universitaires et les professeurs de CPGE. À Descartes, quasiment tous les élèves valident leur L1 (de l'ordre de 5 % des élèves sont réorientés en fin de première semestre et 9 % en fin de première année) et leur L2. Au Parc des Loges, seuls les trois élèves non admis en deuxième année à la rentrée 2012 n'ont eu aucun ECTS validé.

▪ **Le fonctionnement des CPGE littéraires du lycée Gustave Monod d'Enghien, en partenariat avec l'université Paris 13 Villetaneuse**

La mise en place d'un partenariat ayant été la condition *sine qua non* de l'ouverture de la première supérieure, on peut considérer que le partenariat a permis de créer la khâgne là où seule existait l'hypokhâgne et donc d'améliorer les structures d'accueil.

La collaboration permet un partage aussi bien des coûts de fonctionnement, les cours ayant lieu soit au lycée, soit sur le site universitaire, que des moyens en heures d'enseignement. Dans le respect d'un même cahier des charges et dans l'optique de la préparation aux concours, les universitaires assurent en effet une part des enseignements, des colles et des surveillances de devoirs surveillés sur le budget de l'université, ce qui, on le verra plus loin, n'est pas sans poser un problème dans la gestion de l'autonomie budgétaire.

La collaboration avec l'université permet en outre d'offrir des formations qu'une CPGE traditionnelle ne propose pas ou plus, comme par exemple une formation spécifique aux instituts d'études politiques (IEP), une formation aux méthodologies des disciplines et une première approche de la recherche.

Les universitaires tiennent toutefois à rester dans leurs domaines de compétence spécifiques et n'interviennent donc que sur des parties du programme général ou sur le programme particulier des options, ce qui implique une multiplication des intervenants et une organisation complexe. Ce qu'un professeur de CPGE, généraliste de haut niveau, assure seul d'ordinaire relève en effet de l'enseignement de plusieurs universitaires. La mise en place du partenariat signifie donc indéniablement une complexification accrue du dispositif habituel⁴¹.

1.2.3. Les CPGE post-bac + 2 en filière économique et commerciales⁴²

Dans la filière scientifique, l'arrêté du 10 février 1995 a instauré une classe préparatoire accessible après deux années d'études supérieures, dite « classe de technologie industrielle pour techniciens supérieurs » (ATS). L'enseignement dans ces classes comporte un tronc commun, afin de consolider et d'harmoniser les acquis antérieurs, et un enseignement orienté vers les études d'ingénieurs visées, qui organise et conceptualise ces mêmes acquis. Les étudiants se présentent à un concours spécifique qui constitue une banque d'épreuves pour près de quarante écoles.

⁴¹ Cette complexification est accentuée par le fait que les programmes de seconde année changent tous les ans, en fonction du choix fait par les ENS pour leurs concours.

⁴² Ces classes sont également appelées « classes préparatoires tertiaires de 3^{ème} année » ou CPT3.

▪ Une réponse à une demande émergente dans la filière économique et commerciale

Dans la filière économique et commerciale, il existe une classe préparatoire pour techniciens supérieurs à l'école normale supérieure de Cachan (option D1 et option D2), dont l'implantation s'est progressivement raréfiée, au rythme de la réduction de cette voie de recrutement par l'ENS. Aujourd'hui, ne subsiste qu'un concours ouvert à des candidats issus de L3 ou de M1, avec sept places en 2012.

Parallèlement, les écoles supérieures de commerce ont développé leur recrutement au niveau L3 et bac+4, par des concours spécifiques permettant, en cas de succès, d'intégrer le cursus en 2^{ème} année d'école. Ces concours s'appuient sur deux banques d'épreuves :

- la banque « passerelle », avec les concours dits « passerelle 2 » (1 545 places pour 3 451 candidats en 2012) qui réunit douze écoles ;
- la banque « tremplin 2 » (850 places pour la session 2013) qui réunit cinq écoles.

Ces concours sont ouverts aux étudiants titulaires (ou susceptibles de l'être à la rentrée de l'année de session) d'un diplôme de niveau bac + 3 minimum, visé par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, quelle que soit la filière d'études.

Dès lors qu'une proportion croissante de diplômés à bac + 2 (BTS et DUT) aspire à des poursuites d'études dans le haut enseignement commercial, l'idée d'une expérimentation d'un parcours CPGE dédié à ces étudiants s'est imposée, soutenue notamment par l'objectif de faire progresser la mixité sociale dans le recrutement de ces écoles.

En effet, le profil social et scolaire des étudiants issus d'un BTS et, dans une moindre mesure d'un DUT, est sensiblement différent de celui des étudiants issus des parcours CPGE classiques de la voie scientifique et de la voie économique dans la filière économique et commerciale.

La première expérimentation a été mise en place à la rentrée 2008, par le recteur de Versailles, au lycée Vilgénis de Massy.

Utilisant la grille horaire de la classe préparatoire pour techniciens supérieurs à l'école normale supérieure de Cachan comme grille de référence, cette classe expérimentale diffère du modèle des ATS industrielles sur les aspects suivants :

- elle implique toujours un double parcours simultané CPGE / université, conçu et organisé entre les deux partenaires, pour servir la double finalité de préparation des concours et de certification de L3, dans le cursus correspondant de l'université partenaire ;
- elle accueille prioritairement des étudiants issus des différents BTS du domaine de l'économie et gestion, des IUT et, dans une moindre mesure, des étudiants de niveau L2 validé dans le champ disciplinaire ;
- le recrutement privilégie des critères d'ouverture sociale (étudiants boursiers ou étudiants ayant réalisé un parcours par l'apprentissage, par exemple) ;

- en donnant accès à des concours d'entrée en 2^{ème} année, elle permet un parcours en séquence, sans allongement, et offre l'opportunité d'envisager une poursuite d'études en école sur la base d'un contrat d'apprentissage (généralement proposé par les ESC en seconde année).

En 2012-2013, cinq classes répondent à ce cahier des charges et sont implantées dans les académies de Versailles (Vilgénis à Massy), Toulouse (Ozenne à Toulouse), Bordeaux (Brémontier à Bordeaux), Dijon (Montchapet à Dijon) et Paris (ENC Bessières à Paris). Trois classes supplémentaires seront ouvertes à la rentrée 2013 à Paris (Jean Lurçat), Montpellier (Jules Guesde) et Strasbourg (René Cassin).

▪ **L'organisation pédagogique du cursus**

Les étudiants bénéficient d'une double inscription, à l'université en L3 et en CPGE. Le partage entre les disciplines enseignées d'une part à l'université et d'autre part au lycée est opéré en fonction des besoins requis pour les épreuves des concours⁴³ et la préparation de la L3. Les deux objectifs comportent des éléments convergents et permettent une adaptation *ad hoc* de l'organisation en fonction de la nature du cursus de l'université partenaire. Celui-ci peut être en économie et gestion⁴⁴ ou en administration économique et sociale⁴⁵.

Du côté de l'université, les étudiants suivent les cours en amphithéâtre avec les autres étudiants de L3 et, selon les cas, peuvent être rassemblés dans des groupes de TD spécifiques ou répartis dans différents groupes. Au lycée, ils sont encadrés comme peuvent l'être des élèves de CPGE traditionnelles, interrogations écrites et orales comprises.

L'organisation est souple et adaptable d'un semestre à l'autre en fonction du calendrier (démarrage précoce en CPGE, éventuellement compensé par un allègement lors des périodes des contrôles ponctuels ou terminaux à l'université) et de la semestrialisation universitaire à laquelle fait écho l'adaptation du service des enseignants de classes préparatoires. Le volume horaire hebdomadaire varie autour de 16 heures au lycée (+ ou - 10 %) et de 12 heures à l'université (+ ou - 10 %).

La certification est assurée de manière conjointe, sur la base des spécifications qui figurent dans la convention (et ses avenants éventuels) liant le lycée et l'université. Elle s'équilibre entre les deux partenaires sur la base d'un ratio compris entre 40 et 60 %.

▪ **Recrutement, parcours, résultats**

Selon les cas, le recrutement est opéré par le lycée seul ou par les deux partenaires dans le cadre d'une commission de recrutement *ad hoc*. Les responsables sont encouragés à favoriser la mixité des profils (BTS, DUT, L2). Le recrutement est toujours très large, académique ou interacadémique. La collaboration directe de l'enseignant coordonnateur de classe

⁴³ Par exemple le concours Passerelle 2 comporte à l'écrit le test TAGE/MAGE, un QCM d'anglais, une synthèse de dossier et une épreuve au choix parmi 17 matières (maths, droit, management, STAPS, technologie, biologie, etc.). Les oraux sont constitués d'une épreuve de langues et d'une épreuve d'entretien.

⁴⁴ Par exemple, « économie de la firme » à Bordeaux 4.

⁴⁵ Par exemple, au choix, « administration et gestion des entreprises » ou « administration sociale et territoriale » à Toulouse1.

préparatoire et de l'universitaire responsable du niveau L3 constitue un facteur clé de réussite. Elle détermine l'effectivité et la qualité de la communication entre les équipes. Les enseignants de CPGE sont autonomes dans leur contribution à la certification de la partie du programme qu'ils assurent. En général les enseignants de l'université ne participent pas au conseil de classe, mais les enseignants de CPGE participent aux bilans semestriels et aux délibérations de jury pour la L3.

Les résultats sont perçus comme très positifs par chacune des parties prenantes. La réussite aux concours des écoles de haut de tableau est dominante et la validation de L3 est la règle générale. Certains étudiants, peu nombreux, renoncent assez tôt au double cursus, du fait notamment de la charge de travail qu'il représente. Selon les cas, pour une promotion donnée, la poursuite d'études en M1 à l'université est plus ou moins importante. Les enseignants universitaires, qui étaient au départ généralement plutôt réservés vis-à-vis de ce dispositif, font le constat d'un parcours à haute valeur ajoutée et déplorent souvent que ces étudiants fassent d'autres choix que la poursuite en master à l'université.

Les témoignages recueillis auprès d'anciens élèves (en particulier à Massy où a été ouverte la première CPT3) confirment la pertinence et la qualité du dispositif. Ils soulignent l'inflexion forte qu'il a pu apporter non seulement à leur trajectoire dans les études, mais aussi à l'édification de nouvelles ambitions réalistes et leur permettant d'accéder aux diplômes et aux métiers de l'encadrement dans divers secteurs économiques. Ils reconnaissent que l'acquisition d'une « double culture » dans leur formation est un apport de valeur qui dépasse l'utilité immédiate liée à la performance au concours.

▪ **Des univers qui collaborent mais demeurent dans un relatif cloisonnement**

L'autonomie de chaque équipe pédagogique est réaffirmée dans les pratiques d'intervention, l'évaluation et même tout simplement la gestion du suivi des étudiants (notes, absences, etc.). Dans certains cas, pourtant, les universitaires interviennent dans le cadre des interrogations. Dans d'autres cas, un enseignant de CPGE encadre un TD à l'université. Des conférences universitaires au lycée sont parfois organisées, mais elles s'inscrivent dans le cadre global des relations entre les parties.

1.3. L'adossement du lycée à l'université

1.3.1. Les licences professionnelles

La mission s'est rendue ou a rencontré les responsables de sept lycées accueillant des licences professionnelles⁴⁶.

⁴⁶ Les licences professionnelles implantées dans des lycées vus par la mission sont :

- licence « plasturgie et matériaux composites » au Lycée Jean Perrin de Marseille en partenariat avec Aix-Marseille Université (AMU) ;
- licence « gestion et optimisation des systèmes de traitement de l'eau » et licence « électricité, électrotechnique pour éco-bâtiment » au lycée Pierre-Gilles de Gennes de Digne en partenariat avec AMU ;
- licence « import-export PME PMI » au lycée Marcel Pagnol de Marseille en partenariat avec AMU ;
- licence en alternance « mécanique option développement de projets industriels (DPI) » au lycée Henri Brisson de Vierzon en partenariat avec l'IUT de Bourges (université d'Orléans) ;

▪ Quelques rappels

La licence professionnelle est un diplôme national d'enseignement supérieur français de niveau II, régi par l'arrêté du 17 novembre 1999. Il s'agit d'une formation d'un an, accessible avec un diplôme universitaire de technologie, un brevet de technicien supérieur, après une deuxième année de licence générale, ou d'un titre ou diplôme homologué au niveau III par l'État. Elle vise une insertion professionnelle immédiate grâce aux douze à seize semaines de stage proposées, et aux missions professionnalisantes (projets tutorés), et autorise une formation en alternance. Elle permet de se spécialiser dans un domaine et d'acquérir simultanément une première expérience professionnelle. Elle n'a donc pas pour objectif la poursuite d'études en master même si elle s'insère de droit dans le schéma LMD.

Il existe plus de 1 600 formations en licence professionnelle regroupées en huit secteurs professionnels et quarante-six dénominations nationales, témoignage d'un succès important auprès des jeunes (environ 40 000 étudiants). Le corps enseignant est composé d'enseignants-chercheurs, d'enseignants du second degré et de professionnels.

La licence professionnelle se déroule en règle générale au sein des établissements d'enseignement supérieur (IUT ou UFR), mais des établissements d'enseignement scolaire et leurs enseignants peuvent également être sollicités dans l'organisation de ces licences, à titre principal ou complémentaire. C'est ainsi que la licence professionnelle constitue une passerelle méconnue et peu fréquente mais efficace entre lycées et universités.

Diplôme national d'enseignement supérieur, la licence professionnelle ne peut pas être créée par un lycée. Si un établissement scolaire souhaite concourir à la mise en œuvre d'une licence professionnelle, il doit donc identifier un établissement d'enseignement supérieur partenaire et signer une convention avec lui. Cette précision liminaire conduit à distinguer deux cas de figure s'agissant des licences professionnelles partagées entre lycées et universités :

- le cas où le partenariat provient réellement d'un besoin réciproque des deux structures et se traduit par un partage réel du projet sur les champs administratif et pédagogique ;
- le cas où le partenariat est essentiellement juridique, l'université jouant davantage le rôle d'un « prête-nom » pour l'établissement scolaire que celui d'un réel partenaire.

▪ Les situations de vrais partenariats dépendent avant tout de l'intérêt de l'université pour le partenariat

Quel est l'intérêt de l'université à se rapprocher d'un établissement scolaire ? Plusieurs arguments ont été avancés lors des visites en établissement.

-
- licence « gestion des déchets industriels » au lycée Hugues Libergier de Reims en partenariat avec l'université Reims-Champagne-Ardenne (URCA) ;
 - licences « assistant et conseiller technique en énergie électrique et renouvelable » (ACTER) et « mécatronique, ingénierie des systèmes automatisés et robotique » au lycée Joliot-Curie de Rennes en partenariat avec l'IUT de Rennes (université Rennes1) ;
 - licence « conception et géométrie en véhicule (CGM) » au lycée Jules Ferry de Versailles en partenariat avec l'IUT de Cachan (université Paris 11).

Il peut s'agir de valoriser, dans le cadre de la licence, des compétences et des ressources développées de longue date par un lycée avec une ou plusieurs sections de techniciens supérieurs. Ce peut être une plate-forme technique telle que celle dont dispose le lycée (lycées Jean Perrin pour les composites, Libergier en chimie organique, Henri Brisson pour le matériel informatique) ou des ressources humaines spécifiques, représentées au lycée (enseignants spécialistes de certains domaines de la chimie à Libergier, de la mécatronique au lycée Joliot-Curie de Rennes). Pour l'IUT de Rennes 1, l'ouverture de la licence professionnelle a permis de gagner une coloration « énergies renouvelables et maîtrise de l'énergie », et de répondre ainsi à une demande du monde de l'entreprise. Cela a été aussi l'occasion de clarifier les enseignements existants et de mettre fin à certaines redondances dans les enseignements dispensés à l'IUT.

Par ailleurs, une licence professionnelle peut largement bénéficier de la notoriété régionale voire nationale d'un ou plusieurs BTS préparés en lycée (par exemple le BTS domotique de Digne). Elle peut également profiter de la notoriété acquise par un lycée auprès de branches professionnelles ou d'entreprises. C'est notamment le cas lorsque la culture de l'insertion professionnelle est plus forte en lycée, en raison de l'ancienneté de certaines sections de techniciens supérieurs, qu'à l'université. Ainsi, historiquement, le lycée Jules Ferry de Versailles a toujours été très « proche » de l'entreprise Renault dont le technocentre est à quatre kilomètres ; ce lycée a été retenu récemment sur un appel d'offre ouvert pour une formation qualifiante à la mécatronique destinée aux personnels de recherche et développement, ingénieurs et techniciens, qui vont travailler sur un véhicule électrique, soit au total près de huit cent personnes ; le responsable des « relations écoles » au sein du groupe Renault a contribué grandement au rapprochement avec l'IUT de Cachan dont il préside le conseil d'administration. De même, la licence professionnelle du lycée Joliot-Curie de Rennes « assistant et conseiller technique en énergie électrique et renouvelable » (ACTER) a été créée en réponse à la demande des entreprises locales qui souhaitaient une formation dans le domaine du développement durable (cellules photovoltaïques) et dans celui de la maîtrise de l'énergie dans les entreprises (afin de diminuer leurs coûts de production) ; l'initiative a pu être prise par le lycée Joliot-Curie, car avant même l'ouverture de la licence professionnelle des enseignants du lycée effectuaient des vacations à l'IUT de Rennes, ce qui avait contribué à nouer des contacts entre le lycée et l'IUT.

Enfin, il peut s'agir de trouver une solution aux problèmes d'effectifs de certaines UFR scientifiques ou même d'IUT. La licence professionnelle inscrite dans le prolongement de sections de techniciens supérieurs performantes est en effet un moyen pour certaines UFR de sciences et de technologie de faire face à la désaffectation des étudiants à l'égard de ces orientations.

- **Lorsque l'intérêt de créer un partenariat avec l'université est avant tout le fait du lycée, l'action de formation est solide mais le partenariat est plus limité**

Dans certaines situations observées, la licence professionnelle relève d'une initiative du lycée qui souhaite un débouché à bac + 3 pour ses sections de techniciens supérieurs (STS). C'est le cas du lycée Jules Ferry (Versailles) où des certificats de qualification paritaire de la métallurgie (CQPM) avaient été mis en place de longue date au niveau bac + 3, en partenariat avec Renault afin de répondre à des préoccupations de reconversion de l'entreprise.

L'apparition du standard européen LMD a toutefois modifié la donne. De ce fait, les formations CQPM délivrées par Jules Ferry sont devenues, avec le concours du rectorat, des licences professionnelles par apprentissage en partenariat avec l'IUT de Cachan, également partenaire de l'entreprise Renault. L'initiative de la transformation des CQPM en licence professionnelle est à porter au crédit du lycée, l'équipe de direction ne cachant pas que l'affichage de formations à bac + 3 au sein de l'établissement est un élément stimulant pour le recrutement en STS.

Dans tous les cas, l'accord avec une université favorise effectivement les lycées qui disposent d'une section de techniciens supérieurs. Au lycée Joliot-Curie de Rennes, la création d'un lien avec l'université (via l'IUT) est un élément positif en terme d'affichage ; depuis l'ouverture de licences professionnelles, les STS ouvertes au lycée et débouchant naturellement vers ces licences ont vu leur recrutement s'améliorer nettement, tant quantitativement que qualitativement.

Dans le cas de figure où le lycée est fortement demandeur (Marcel Pagnol à Marseille, Jules Ferry à Versailles), l'implication universitaire reste limitée. Le projet de licence professionnelle est alors porté essentiellement par le lycée, en particulier par quelques professeurs très motivés. À Jules Ferry, la convention signée avec l'IUT de Cachan porte ainsi sur une délégation complète de la pédagogie mais aussi de la gestion financière (paiement des formateurs, etc.). Tous les cours et travaux pratiques (soit 560 heures) sont assurés au lycée, sans utilisation des équipements de l'IUT et avec une intervention limitée à un enseignant-chercheur et un PRAG. Certes, les unités d'enseignement ont été validées au préalable par l'IUT, en concertation avec l'équipe pédagogique du lycée et le diplôme est remis en septembre par l'IUT de Cachan à la suite d'un jury final commun à l'ensemble des parcours de licences professionnelles et en présence de personnels du lycée. Mais au total, les interactions lycée IUT-université restent très limitées.

Parfois, des problèmes de concurrence peuvent même survenir. Si de telles situations ne remettent pas en cause la qualité de la licence conduite en partenariat avec un lycée, cela réduit de fait les fertilisations croisées qui peuvent naître d'expériences réellement partagées.

▪ **Le partage de l'enseignement entre plusieurs sites présente avantages et inconvénients du point de vue des étudiants et des enseignants**

Les cours se déroulent parfois en totalité dans le lycée (lycées De Gennes, Marcel Pagnol, Jules Ferry) ce qui garantit une stabilité pour l'étudiant mais ne lui permet pas de connaître le milieu universitaire et de rencontrer d'autres étudiants. Le point de vue est évidemment différent selon que les étudiants de la licence professionnelle viennent de STS ou d'IUT. Les élèves du lycée Jules Ferry à Versailles ont indiqué par exemple avoir choisi la licence de leur établissement car elle leur permet :

- de rester dans leur lycée, avec des professeurs connus qui les encadrent bien ;
- de s'inscrire dans la suite naturelle du BTS ;
- de bénéficier de la proximité de l'établissement par rapport à leur domicile.

Au lycée Joliot-Curie de Rennes, à l'inverse, les étudiants qui viennent de l'IUT expliquent qu'il n'est pas épanouissant de se retrouver en lycée après avoir connu l'IUT. Ils estiment notamment perdre en autonomie par rapport à leur situation *ante* (le fonctionnement même du lycée leur interdit un accès libre aux salles du lycée, au wifi...).

Lorsque les cours se déroulent pour partie en lycée et pour partie en université, l'avantage qui en résulte est de faire connaître aux étudiants venant de STS un univers autre que celui du lycée. *A contrario*, cela peut occasionner des déplacements importants des étudiants d'un site à l'autre, voire avoir des conséquences sur le choix de leur logement.

Le partage des enseignements entre les sites dépend parfois de la localisation du matériel pédagogique ; c'est le cas par exemple, pour Bourges et Vierzon, en raison de la localisation du matériel informatique.

Le partage logistique peut également avoir des contraintes sur les déplacements des enseignants-chercheurs lorsque le site scolaire est très éloigné du pôle universitaire ; c'est le cas à Digne, distante de 170 km de Marseille, ce qui représente environ quatre heures de trajet aller-retour pour les enseignants-chercheurs d'AMU (Aix-Marseille Université). Le caractère très appliqué de certains enseignements ne permet pas d'imaginer des enseignements à distance. En revanche, et s'agissant de Digne, la mission a regretté que les ressources de l'IUT voisin n'aient pas été sollicitées. La création de l'AMU unifiée devrait dans un proche avenir conduire à un partenariat moins coûteux en déplacements.

1.3.2. Le projet de « Campus Lycée Université » (CLU) porté par l'académie de Reims et l'URCA (Université de Reims Champagne-Ardenne)

Bien que la mise en œuvre expérimentale de ce projet ne soit pas envisagée avant l'année scolaire 2014-2015, son caractère innovant incite la mission à le présenter brièvement⁴⁷.

L'enseignement supérieur dans l'académie de Reims est caractérisé par le poids prépondérant des formations supérieures courtes technologiques et professionnelles ; en outre, l'éloignement géographique de l'université d'une partie non négligeable des lycéens joue en défaveur des choix de formations supérieures longues. Le projet CLU est articulé autour de l'idée « d'amener l'université dans le lycée » afin de favoriser la poursuite d'études à l'université des néo-bacheliers tentés par un choix d'études supérieures avant tout influencé par la proximité. Plus précisément, il s'agit de mettre en place dans un nombre restreint de lycées de centres urbains relativement importants, choisis en raison de leur éloignement par rapport aux sites universitaires existants de l'URCA (Reims, Troyes, Charleville-Mézières et Châlons-en-Champagne), des modalités d'accueil d'étudiants de première année de licence admis à y suivre un enseignement universitaire. Ces étudiants seraient encadrés avec la participation de l'équipe pédagogique du lycée tout étant exclusivement inscrits administrativement et pédagogiquement à l'URCA. L'objectif est donc d'attirer à l'université un public étudiant nouveau en lui proposant un sas familial et sécurisant entre le lycée et l'université.

⁴⁷ Le rapport reprend des éléments d'une note rédigée par la chargée de mission enseignement supérieur du rectorat.

Plusieurs options sont possibles, et ne sont pas encore tranchées :

- soit un enseignement entièrement ou partiellement à distance⁴⁸,
- soit une formule limitée au premier semestre de la première année ou étendue aux deux semestres⁴⁹.

Le projet a été validé par le recteur et le président de l'URCA le 29 janvier dernier. Une cible raisonnable de mise en place généralisée des « campus lycée université » pourrait être la rentrée universitaire 2015, car une expérimentation préalable paraît nécessaire. Celle-ci pourrait se faire avec une composante de l'URCA proposant des formations choisies pour leur intérêt stratégique, comme par exemple l'UFR des sciences exactes et naturelles, en raison de la désaffection des étudiants vis-à-vis de ces disciplines. Les contraintes du calendrier de la procédure APB font que l'expérimentation ne pourra pas être mise en place avant la rentrée universitaire 2014.

2. Des partenariats aux finalités différentes souvent implicites

Au-delà de l'état des lieux des différents partenariats présentés dans la première partie, la mission s'est interrogée sur les finalités dont relèvent ces partenariats. Les réponses sont multiples.

2.1. Préparer les lycéens et les élèves de classe préparatoire à la poursuite d'études à l'Université

L'une des premières finalités des partenariats engagés par l'université avec le second degré est de préparer les élèves à la poursuite d'études à l'université, en L1 pour les élèves issus de terminale, en L3 pour les élèves de CPGE.

Comme cela a été souligné précédemment, les élèves de lycée manquent d'informations fiables sur les études universitaires. Face à cette situation, l'université a choisi non seulement de renforcer tout ce qui permet d'informer les lycéens, leurs professeurs et leurs parents en organisant des salons, des opérations portes ouvertes, des présentations des formations universitaires en lycée (autant d'opérations qui existent depuis très longtemps), mais surtout d'immerger les élèves dans de véritables situations d'apprentissage au sein de l'université. La finalité affichée est là de faire découvrir l'université de l'intérieur, de la montrer telle qu'elle est vraiment, en mouvement. Ces situations sont plébiscitées par les élèves, comme l'indique l'IGEN dans son rapport n° 2012-123 d'octobre 2012, « *Les opérations d'immersion dans le supérieur qui ont pu être mises en place ont rencontré un vrai succès. Les élèves interrogés*

⁴⁸ Dans le premier cas, les cours magistraux seraient suivis à distance, au sein du lycée, en liaison direct avec les lieux distants où ils se dérouleraient effectivement (visioconférence, salles immersives interactives, simple télédiffusion, etc.) alors que les TD-TP seraient organisés localement dans le lycée en présentiel. Certains cours magistraux pourraient même être assurés en lycée par des enseignants-chercheurs qui se déplaceraient à cet effet. Dans le deuxième cas, des regroupements périodiques sur les sites universitaires seraient programmés.

⁴⁹ Dans le premier cas, à l'issue du premier semestre, les étudiants seraient amenés à quitter leur lycée pour rejoindre les sites universitaires principaux. Dans le second, la totalité de l'année universitaire s'effectuerait dans le lycée avec cependant des regroupements sur les sites universitaires modulés suivant les semestres.

qui en ont bénéficié s'accordent à dire qu'elles ont joué un rôle déterminant dans la décision d'orientation qu'ils ont prise, surtout lorsqu'ils ont pu participer à de véritables séquences d'enseignement (cours, travaux dirigés, travaux pratiques pour les disciplines expérimentales) et que l'immersion ne s'est pas réduite à une simple visite de l'établissement avec présentation des filières ».

A *fortiori*, les immersions qui s'inscrivent dans la durée ne peuvent que donner une image réelle, concrète, d'une université qui avance, qu'il s'agisse d'opérations permettant de suivre des cours pendant plusieurs mois à l'université à raison de quelques heures par semaine, de stages d'immersion de quelques jours dans un laboratoire de recherche, ou du suivi sur plusieurs années des travaux d'un doctorant.

Concernant les élèves des classes préparatoires étudiées dans ce rapport, la situation se présente différemment selon le type de filières.

S'agissant des classes D1 et D2, la poursuite d'études à l'université en L3 est « naturelle » comme cela a été souligné *supra*. Dès lors, la validation des niveaux de licence L1 et L2 exigée à l'issue de chacune des années de classe préparatoire, qui n'est pas assurée sur la base d'une attestation descriptive du parcours de formation⁵⁰ mais bien en prenant en compte de manière majoritaire les enseignements suivis par les étudiants au lycée et à l'université, doit être comprise comme ayant pour finalité la poursuite du parcours universitaire engagé. Elle est également déterminante de la qualité de ce parcours pour des étudiants qui poursuivent majoritairement en master et au-delà. Ces arguments peuvent être repris avec les classes préparatoires littéraires ouvertes en partenariat avec l'université même si le fait que 83 % des élèves des CPGE traditionnelles poursuivent leurs études en L3 à l'université atténue la portée de cette « universitarisation » des classes préparatoires littéraires (voir annexe 2).

En ce qui concerne les classes préparatoires scientifiques et les CPGE post-bac + 2 (CPT3), la finalité principale n'est pas de préparer les élèves à la poursuite d'études à l'université, la quasi-totalité de ces élèves intégrant une école d'ingénieurs ou de commerce à l'issue de leur préparation.

2.2. Réorienter les flux d'élèves de classes préparatoires scientifiques vers l'université et la recherche

En une vingtaine d'années, le statut des classes préparatoires scientifiques traditionnelles a changé. De « classes préparatoires d'élite », elles sont passées à celui de « classes préparatoires de masse ». La procédure « admission post-bac » 2012 montre en effet que les premières années de licence recueillent en « sciences, technologie et santé » (hors PACES⁵¹), 12,1 % des admissions des bacheliers S alors que les CPGE scientifiques en recueillent 20,3 % et les classes préparatoires intégrées dans les écoles d'ingénieurs 7,5 %. En termes d'effectifs, les classes préparatoires scientifiques « pèsent » aujourd'hui près de 1,7 fois plus que les cursus des « sciences dures » à l'université, ce qui explique leur changement de statut. Cette situation nouvelle est le résultat d'une double conjonction : la création régulière de

⁵⁰ Comme c'est le cas pour les élèves inscrits en cumulatif dans les CPGE traditionnelles.

⁵¹ Première année commune aux études de santé.

CPGE au cours des vingt dernières années, notamment au début des années 1990, et la crise des vocations scientifiques à l'université.

Dans ce contexte, on peut comprendre que l'une des finalités des CPGE scientifiques ouvertes en partenariat avec l'université, soit d'orienter en L3 scientifique des élèves ayant terminé leur scolarité en classe préparatoire, les invitant ainsi à opter pour une poursuite d'études en master - doctorat. Cet objectif est difficile à atteindre, car il se heurte à la réalité du marché : la pression globale des concours en CPGE scientifiques est faible, le nombre de places en écoles d'ingénieurs étant du même ordre de grandeur que le nombre de candidats. Ainsi, au lycée Descartes de Montigny-le-Bretonneux, sur les trois dernières années, seuls trois élèves sur une centaine ont rejoint l'université, dont deux l'université mère de Versailles Saint-Quentin.

Il convient cependant de nuancer la modestie de ce résultat car des réorientations vers l'université ont lieu en première année de CPGE (en fin de premier semestre et en fin d'année scolaire), de l'ordre de 15 % au lycée Descartes de Montigny-le-Bretonneux.

Plus généralement, l'enjeu essentiel des universités est de démontrer que la poursuite d'études en troisième année de licence est la première étape d'un parcours de réussite alors qu'elle est considérée par les étudiants des classes préparatoires comme une solution de secours en cas d'échec aux concours des grandes écoles. Les universités ont besoin d'un flux de bons étudiants pour dynamiser le segment licence 3 - master de leurs formations. C'est un enjeu fort, car les formations de master, qui sont un élément essentiel de la dynamique recherche, s'appuient sur des laboratoires de recherche. Mettre en péril des masters, c'est mettre en péril la pérennité de la recherche sur laquelle elle s'appuie, et en particulier se priver d'un vivier d'étudiants, futurs doctorants et chercheurs, recrutés à l'international.

2.3. Amener un nouveau public à « tenter la prépa » ou des poursuites d'études universitaires longues

Les classes préparatoires scientifiques ouvertes en partenariat avec l'université sont toutes de proximité géographique, et à ce titre permettent à des élèves de « tenter la prépa », alors même qu'ils ne l'auraient pas fait si ces classes n'avaient pas existé. Les élèves en témoignent : l'assurance de pouvoir poursuivre des études en université, notamment en cas de difficulté scolaire ou de non réussite aux concours, est un élément décisif dans leur prise de décision.

De plus, le fait de suivre une partie des enseignements à l'université au sein de filières non sélectives atténue la pression ressentie pendant les années de classes préparatoires⁵² ; cette situation est particulièrement appréciée des élèves.

⁵² Cette pression est la conséquence de l'existence même d'un concours d'entrée dans une grande école : comment être certain d'être admis alors même que le nombre de places est limité ? Elle est vécue différemment selon les situations. C'est dans les classes préparatoires traditionnelles préparant aux écoles les plus prestigieuses (classes étoilées pour les CPGE scientifiques) que la pression est la plus forte et où in fine l'assistance personnalisée aux élèves est la moins prégnante : la réputation du lycée, mesurée par son classement aux concours, est fortement présente, et l'esprit de compétition l'emporte.

À ces observations il convient d'ajouter que, dans bien des cas, les élèves qui hésitent à tenter une classe préparatoire traditionnelle ou une formation universitaire longue sont souvent issus de milieux défavorisés ou dont les parents n'ont pas suivi d'études supérieures. En leur proposant une classe préparatoire ou une classe post-bac + 2 (CPT3) sécurisée par l'université, on les aide à franchir un cap important de leur formation. Il en est de même des élèves ayant un BTS qui, souvent, ne seraient pas allés en licence professionnelle si celle-ci n'avait pas été implantée dans leur lycée, voire tentent à l'issue de la licence d'intégrer par la voie de l'apprentissage une école d'ingénieurs⁵³.

2.4. Mieux informer sur le segment bac – 3 / bac + 3 les enseignants intervenant en lycée

Les enseignants du second degré jouent un rôle majeur dans les phases d'information et de conseil du processus d'orientation, en particulier les professeurs principaux. Or très souvent ils méconnaissent les évolutions de l'enseignement universitaire. Ainsi, le contenu de la licence a été rénové et la première année privilégie la pluridisciplinarité pour élargir le champ des connaissances des étudiants. Les compétences pour préparer l'insertion professionnelle ou permettre la poursuite d'études ont été renforcées, concernant notamment la maîtrise des langues vivantes, des TIC, de l'expression écrite et orale, des méthodologies de travail. L'encadrement pédagogique a également été consolidé, le plan prévoyant une limitation des cours en amphithéâtre et un contrat de réussite signé à l'entrée à l'université. Un calendrier universitaire élargi (de septembre à juin) et les semaines de pré-rentrée en août sont devenus fréquents et permettent de compléter les informations concernant l'université reçues au cours des années de lycée. Enfin, le contrôle continu prend aussi une place croissante dans les évaluations quand il n'en constitue pas le mode unique dans les L1 de certaines universités.

Cette réalité universitaire n'a pas encore suffisamment pénétré le monde du second degré. Bon nombre d'actions de partenariat ont donc naturellement pour finalité de montrer aux professeurs de lycée le nouveau visage de l'université. Les salons, les opérations portes ouvertes, sont autant d'initiatives contribuant à présenter les formations universitaires ; cependant, ces opérations ne sont pas suffisantes. Aujourd'hui, l'université développe en parallèle des actions visant à rendre les enseignants acteurs de leur information. Ce sont par exemple les conférences présentées en université (tels « les amphis des lycéens » de l'université Rennes 1) destinées aux élèves des classes de première et de terminale, mais auxquelles leurs professeurs sont également conviés ; ces conférences autorisent un réinvestissement dans le cadre des programmes du secondaire auxquels elles sont directement liées.

Mais dans les classes où les ambitions sont plus modestes, et qui correspondent de fait (hors Paris et les grands lycées historiques en région), à des classes préparatoires de proximité, l'esprit de compétition s'efface au profit de l'émulation de l'ensemble des élèves d'une même classe, émulation encouragée, voire portée, par leurs professeurs. « Travailler ensemble pour réussir ensemble » résume bien la situation. Et il est vrai que lorsque le nombre de places aux concours est voisin, voire supérieur au nombre de candidats, il s'agit là d'un message générateur d'émulation.

⁵³ Tous les élèves de ces classes entendus par la mission ont insisté sur le fait que jamais il n'aurait envisagé la poursuite d'études longues s'ils n'avaient pas pu bénéficier de la structure « lycée » qui les avait accueillis tout au long de leur scolarité dans l'enseignement supérieur.

Le programme EDIFICE (cf. 1.1.5) va encore plus loin, car il prévoit que les professeurs accompagnant les élèves dans le suivi des activités d'un doctorant soient totalement associés à leur démarche : on est là dans une totale perméabilité des deux mondes secondaire et universitaire.

2.5. Réussir l'hybridation pédagogique entre les universités et les classes préparatoires partenaires

Entre le modèle des classes préparatoires « une classe / un professeur » où les enseignements sont assurés par des généralistes de haut niveau, et celui de l'université, marqué par des cours, des travaux dirigés (et des travaux pratiques pour les disciplines expérimentales) assurés par des intervenant différents, également de haut niveau mais spécialistes dans leur domaine, l'écart est grand, sans compter que les modes d'évaluation sont très différents (continus dans le premier cas, essentiellement semestriels dans le second). Réussir l'hybridation pédagogique entre ces deux modèles a été très vite une finalité clairement affichée par les deux parties, et les expériences de partenariat observées montrent que d'importants rapprochements ont eu lieu.

Concernant les classes préparatoires scientifiques, par exemple, l'intérêt d'un interlocuteur unique pour les différentes activités d'enseignement touchant à une thématique donnée est devenu une réalité quasiment toujours mise en œuvre.

Pour l'ensemble de ces classes préparatoires, l'évaluation en continu des acquis des élèves a aussi été retenue, en donnant notamment aux interrogations orales (les « colles ») un véritable statut d'accompagnement individualisé. Les enseignants du supérieur rencontrés au cours de la mission témoignent de l'intérêt pédagogique de ces « colles » et des devoirs hebdomadaires à faire en temps limité ; certains d'entre eux ont d'ailleurs étendu le principe des devoirs écrits hebdomadaires à leurs autres étudiants de L1 (à l'université de Bretagne Sud par exemple).

Sur le champ du recrutement des étudiants et sur celui de l'attribution des ECTS – deux actes essentiels –, les situations sont assez contrastées et diffèrent selon les établissements et selon les filières. Les travaux sont menés de manière soit conjointe, soit disjointe, par les équipes d'enseignants de CPGE et du supérieur, avec dans le second cas une délégation totale de confiance réciproque.

Au-delà de ces observations, force est de constater que les porosités profondes dans les contenus d'enseignement et dans la façon de les présenter, avec notamment les applications qui en découlent, sont rares. Et pourtant, il s'agit là d'un domaine de mutualisation des pratiques pédagogiques qui s'avère être particulièrement important tant pour les enseignants que pour les élèves. Mettre en commun des exemples empruntés aux secteurs de la recherche, et d'autres moins spécialisés mais se prêtant bien à comprendre les points communs et les différences entre divers domaines d'un même champ disciplinaire, est en effet essentiel.

2.6. Mutualiser les ressources entre l'université et le lycée partenaire

Les partenariats sont aussi l'occasion de faire découvrir aux futurs étudiants la grande qualité des ressources que recèlent les universités. Et tous les acteurs rencontrés, qu'ils soient élèves

ou enseignants du second degré, témoignent de l'intérêt de ces ressources. En première place figure la bibliothèque universitaire, dont la richesse est sans rapport avec celle des CDI des lycées, notamment parce qu'elle permet d'avoir accès de manière numérisée à une très large bibliothèque d'ouvrages et d'articles de recherche⁵⁴.

Les équipements scientifiques sont également très appréciés, car ils permettent d'avoir accès à un matériel spécialisé, souvent en nombre, n'existant pas en lycée ; les professeurs de CPGE partenaires qui vont conduire à l'université leurs séances de travaux pratiques avec leurs élèves, en témoignent. Ces observations débordent largement le cadre des classes préparatoires et sont reprises par les professeurs de lycée intervenant en licence professionnelle lorsqu'ils sont conduits à réaliser leurs activités en utilisant le matériel présent dans les IUT partenaires.

Les installations sportives sont également prisées des élèves, ainsi que la restauration universitaire qui leur permet, au-delà de la qualité même des repas, de rencontrer des étudiants de l'université.

2.7. Favoriser la poursuite à l'université ou dans les grandes écoles des étudiants engagés au départ dans des études supérieures courtes à l'université

Une autre finalité qu'il convient de souligner est la volonté, à travers le partenariat, de favoriser la poursuite d'études d'élèves de BTS ou d'IUT qui n'auraient jamais imaginé engager des études au niveau L3, voire en école d'ingénieurs ou de commerce⁵⁵.

Cela concerne en premier lieu les élèves inscrits en licence professionnelle et qui, en découvrant l'université, ont compris l'intérêt de poursuivre en master. Sur l'ensemble des licences professionnelles faisant partie du panel choisi par la mission, environ un tiers des élèves choisissent de poursuivre leurs études en université après obtention de leur licence professionnelle. Cette finalité concerne également les élèves inscrits dans une CPGE post-bac + 2 en filière économique et commerciale même si certains étudiants, peu nombreux, renoncent au double cursus du fait de la charge de travail qu'il représente.

En outre, pratiquement toutes les grandes écoles proposent désormais des voies de recrutement parallèles ouvertes aux étudiants justifiant d'un niveau L2 ou L3 validé. La mission a pu observer que les étudiants titulaires d'une licence professionnelle ou, dans le cas des classes post-bac + 2 (CPT3), d'une licence, utilisaient pleinement cette opportunité d'intégrer une école d'ingénieurs ou de commerce.

⁵⁴ La mission a cependant relevé que dans les expériences de rapprochement, le partenariat université - lycée n'a pas conduit à ouvrir à l'ensemble des élèves de terminale les accès réseaux universitaires (ressources pédagogiques, cours en ligne, bibliothèque numérisée, etc.) par le biais des CDI des lycées.

⁵⁵ Plusieurs étudiants de licence professionnelle rencontrés par la mission sont en reprise d'études après une première expérience professionnelle qui leur a souvent montré la nécessité d'une formation plus professionnalisante et de niveau licence. Ni tout à fait salariés, ni tout à fait étudiants, ils trouvent dans les licences professionnelles partagées des structures tout à fait adaptées à leur situation « marginale ».

3. L'absence d'une politique de partenariat stabilisée conduite par les rectorats et les universités

Alors même qu'elle avait choisi un échantillon d'académies en raison de leur forte implication dans les rapprochements entre lycées et universités, la mission a constaté avec une certaine surprise que ces rapprochements, que ce soit avant ou après le bac, étaient loin de toujours s'inscrire aussi clairement dans le cadre d'une politique académique et que, même lorsque cette dernière existait, elle était souvent marquée du sceau de la fragilité.

3.1. Plutôt que la mise en œuvre de politiques académiques, des initiatives souvent locales

Parmi les questions posées aux personnes rencontrées figurait celle de l'origine du partenariat.

S'agissant des expérimentations de rapprochement avant le baccalauréat entre le lycée et l'université, la réponse a généralement été⁵⁶ que, côté lycée, c'est le proviseur ou un professeur qui était personnellement à l'origine du partenariat. Souvent, ces derniers avaient déjà des liens avec l'université comme enseignant vacataire, membre du conseil d'administration, etc. Côté université, le président ou les responsables de composantes ont accueilli favorablement ces initiatives. Dans ce cas, les autorités académiques interviennent peu et le pilotage, peu formalisé, repose souvent sur un nombre réduit de personnes très motivées, même si la mission a pu constater dans quelques cas un réel pilotage de la part des académies⁵⁷. La responsabilité de ce pilotage est alors, suivant les académies, confiée au CSAIO, au conseiller « enseignement supérieur » du recteur, ou à un ou plusieurs IA-IPR. De leur côté, les universités se sont généralement organisées avec la désignation d'un responsable de l'animation et de la coordination des actions d'information et d'immersion des lycéens. Ce peut être par exemple, un membre du bureau (vice-président CEVU ou vice-président à fonction spécifique⁵⁸), un chargé de mission ou le responsable du service d'orientation. Les initiatives locales peuvent également s'inscrire dans le cadre d'un réseau universitaire comme dans le cas des actions « Hippocampe » initiées par les IREM.

En ce qui concerne les rapprochements après le baccalauréat, qu'il s'agisse des classes préparatoires ou des licences professionnelles, la situation est plus contrastée. Le rectorat a souvent eu un rôle moteur dans ces rapprochements. C'est particulièrement vrai dans

⁵⁶ Orléans constitue une exception, le rectorat étant directement à l'initiative du projet EDIFICE. Toutefois, dans la même académie, le rapprochement entre les lycées de Tours et l'université François Rabelais est, quant à lui, le fruit d'initiatives locales.

⁵⁷ Le cas de l'académie de Rennes peut être pris comme exemple d'un dispositif assez abouti de pilotage partagé dans lequel le recteur impulse les lignes directrices d'une politique académique, les universités conçoivent et proposent des actions, les services académiques et les corps d'inspection animent, diffusent et mettent en place des actions de formation. Il faut souligner que l'initiative de ce dispositif, en 2008-2009, vient de deux des quatre universités bretonnes qui ont désigné chacune un enseignant référent, en l'occurrence des PRAG. Le rectorat ressentant dans le même temps, du fait de la mise en place de la procédure APB, la nécessité d'une coopération avec les universités sur ce sujet, l'actuel dispositif a été progressivement mis en place. Il a été renforcé en septembre 2012 par la désignation de quatre IA-IPR en tant que référents de pôle (lettres, sciences, économie, langues vivantes) chargés de bâtir des programmes d'action adaptés aux différentes disciplines.

⁵⁸ À l'UBO : une vice-présidente « *continuum* lycées-université ».

l'académie de Versailles où beaucoup des partenariats sont le fruit d'une démarche volontaire du recteur, quelques-uns ayant même dû être imposés aux établissements et, dans une moindre mesure, à l'université. Par-delà la volonté rectorale originelle, il est apparu à la mission que, dans l'ensemble, la pertinence de ces partenariats n'était guère contestée, chacun y trouvant son compte⁵⁹. Pour autant, alors même qu'ils sont le fruit d'une politique académique, ces partenariats peuvent se révéler très fragiles.

3.2. Des rapprochements qui doivent être mieux formalisés pour être plus lisibles

Pour être lisible, une politique de partenariat suppose que trois conditions au moins soient réunies :

- une convention doit formaliser de manière précise les objectifs partagés, le contenu et les moyens des partenariats ;
- une évaluation régulière du partenariat doit être faite au regard des objectifs fixés dans la convention (éventuellement par une entité externe) ;
- les moyens mis dans le partenariat par les différentes parties doivent être stables ou, à défaut, évoluer dans des conditions précisées par la convention.

Force a été pour la mission de constater que, dans les faits, ces conditions n'étaient pratiquement jamais réunies. La mission a systématiquement demandé que lui soit produite la convention qui organisait le partenariat entre le lycée et l'université. Elle a pu à cette occasion constater que les partenariats étaient souvent dépourvus de base juridique solide. En effet, les établissements font généralement mention d'une convention qu'ils ne sont toutefois pas en mesure de produire. Lorsqu'une convention est avancée, elle est souvent caduque, faute d'avoir été renouvelée. En outre, le point commun à pratiquement toutes les conventions que la mission a pu obtenir est leur caractère extrêmement succinct. Les objectifs du partenariat sont définis de manière très vague. Les questions de personnels ne sont pas traitées, les conventions prévoyant au mieux un simple partage des cours entre le lycée et l'université sans que soient réglés les problèmes de temps de service et de rémunération. Enfin, aucune évaluation du partenariat n'est prévue. Les conventions passées entre le lycée Mermoz de Montpellier et les universités Montpellier 1 et 3 et (cf. en annexe 5, à titre d'illustration, la convention passée par Jean Mermoz avec Montpellier 1) constituent, à cet égard une heureuse exception que la mission tient à souligner, même si elle observe que les questions de personnel ne sont traitées que de manière implicite à travers la répartition des enseignements entre le lycée et l'université.

Cette situation est en réalité extrêmement préjudiciable à la pérennité des partenariats. Des conventions précises passées entre lycées et universités, visées par le rectorat, mettraient

⁵⁹ Ainsi le partenariat a permis à un établissement d'ouvrir une classe préparatoire qu'il n'aurait pu ouvrir sans. Un autre considère que l'association de ses classes préparatoires avec une université renommée est bonne pour son attractivité. D'une manière générale, pour les lycées disposant de STS, la licence professionnelle constitue au sein de l'établissement le débouché naturel de ces sections.

l'établissement en situation plus favorable lors des discussions sur sa DHG⁶⁰. De telles conventions permettraient de garantir l'inscription dans le temps des partenariats, tout en leur permettant d'évoluer. Elles auraient pour conséquence de réduire la fragilité de partenariats qui, à un moment donné, ne reposent plus que sur la bonne volonté des équipes en place⁶¹.

Seules des conventions claires et précises, s'inscrivant dans une politique académique peuvent garantir la pérennité des partenariats au-delà les changements de personnes.

4. Des obstacles statutaires aux partenariats entre le lycée et l'université aisément surmontables

Lors de ses déplacements, la mission a constaté que si les partenariats entre lycée et université permettaient aux élèves et aux étudiants d'être confrontés à deux types d'enseignement, ceux-ci se traduiraient rarement par une véritable mobilité des enseignants. Cette absence a souvent été présentée comme une conséquence de la rigidité des statuts des personnels concernés alors même que l'utilisation systématique des conventions de partenariat devrait permettre l'organisation, dans de bonnes conditions, d'une fluidité des interventions entre les différentes catégories d'enseignants que la mission estime par ailleurs souhaitable.

4.1. Des partenariats qui restent marqués par un cloisonnement entre enseignants

Si les élèves de classe préparatoire ou de licence professionnelle bénéficient, et apprécient, de suivre des cours délivrés au lycée et à l'université par des enseignants différents et avec des méthodes différentes, force est de constater que persistent un cloisonnement entre enseignants et une absence de véritable dynamique pédagogique.

4.1.1. Une activité des différentes catégories d'enseignants qui repose essentiellement sur des critères géographiques

Si dans tous les partenariats observés par la mission la charge d'enseignement est partagée entre professeurs du second degré, PRAG et enseignants-chercheurs, le lieu où les enseignements se tiennent est généralement déterminé par la qualité statutaire des intervenants : les enseignants du second degré délivrent leurs cours au lycée, les PRAG et les enseignants-chercheurs à l'université⁶².

⁶⁰ En particulier lorsque le rectorat est à l'origine du partenariat et que les moyens supplémentaires initialement mis à disposition de l'établissement ont été progressivement retirés.

⁶¹ La mission a pu mesurer la fragilité de certains de ces partenariats, menacés par un changement de chef d'établissement, le départ d'une équipe de professeurs, ou le souci de l'établissement ou de l'université de récupérer des moyens. Le rectorat n'est souvent pas informé de la disparition de partenariats dont il était pourtant à l'origine.

⁶² Certains partenariats font cependant exception avec l'intervention au lycée d'enseignants du supérieur : lycée du Parc des Loges à Evry et université d'Évry-Val d'Essonne ; lycée de l'Essouriau aux Ulis et université de Paris 11 ; lycée Descartes à Montigny-le-Bretonneux et université de Versailles-Saint-Quentin.

4.1.2. Une absence de véritable équipe pédagogique associant enseignants du second degré et du supérieur

Conséquence de cette répartition, la constitution d'une équipe pédagogique associant l'ensemble des enseignants intervenant dans la classe a rarement été observée par la mission. En pratique, l'équipe enseignante du lycée a très souvent peu de contacts avec celle de l'université ; elle tient en général seule le conseil de classe⁶³ et les notes délivrées, qui permettent l'attribution des ECTS, sont simplement transmises à l'université.

Pour sa part, l'université délivre les ECTS correspondant aux disciplines enseignées dans le cadre de la licence, par cumul des crédits acquis au lycée et à l'université, et valide l'année de licence concernée. En dehors de cette délibération⁶⁴ de fin d'année, enseignants du lycée et universitaires ne se rencontrent en général pas pour évoquer, ensemble, la situation particulière des élèves.

4.2. Des statuts qui se prêtent mal à la fluidité des interventions entre enseignants du second degré et du supérieur

La porosité entre enseignants du lycée et enseignants de l'université, qui est consubstantielle au fonctionnement des classes D1, D2, post-bac + 2 et des licences professionnelles, est plus aléatoire pour les autres classes préparatoires. Toutefois, quel que soit le cadre dans lequel ont lieu ces échanges, les enseignants du lycée et de l'université, rencontrés par la mission, ont tous insisté sur le problème statutaire que cela leur posait, dans la mesure où les heures de cours faites au profit de la structure qui n'est pas leur employeur principal sont nécessairement rémunérées en heures de vacation ou en heures complémentaires. Indépendamment de la volonté clairement affirmée de certains enseignants ou enseignants-chercheurs de ne pas enseigner dans un cadre autre que celui strictement prévu par leur statut, beaucoup ont mis en avant ce problème statutaire auquel précisément ils se heurtent et qui les contraint à limiter leur participation à ces échanges⁶⁵.

4.2.1. Des statuts qui ne prévoient pas la possibilité d'intervenir indifféremment au lycée et à l'université

Actuellement, les personnels enseignants appelés à intervenir dans l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur relèvent principalement de quatre statuts différents⁶⁶.

⁶³ Le fait que les conseils de classe au lycée soient trimestriels alors que les contrôles à l'université sont, pour l'essentiel, semestriels avec des partiels en février et en juin, ne facilite pas l'émergence de réunions en commun. Toutefois la semestrialisation des enseignements en CPGE à partir de la rentrée 2013 devrait permettre de lever cette difficulté.

⁶⁴ Tous les enseignants rencontrés ont souligné le caractère très formel de cette délibération qui ne saurait être assimilé à un véritable conseil de classe.

⁶⁵ Cette situation explique pourquoi certains enseignants, qui préalablement au partenariat mis en place dans leur établissement enseignaient à l'université dans un cadre autre, ont dû choisir entre s'engager dans le partenariat ou poursuivre leur activité universitaire.

⁶⁶ Il existe également des professeurs et maîtres de conférences associés à temps plein ou à mi-temps (PAST) dont les obligations de service, fixées par le décret n° 85-733 du 17 juillet 1985, sont identiques à celle des professeurs et maîtres de conférences titulaires. De même, il existe des enseignants contractuels qui sont recrutés en fonction des nécessités de service des UFR. Ils peuvent être recrutés sur un temps plein (384 heures de travaux dirigés ou de travaux pratiques ou 256 heures de cours magistraux) ou un temps

Les enseignants du second degré, lorsqu'ils donnent leur enseignement au lycée, sont astreints conformément au décret n° 50-581 du 25 mai 1950⁶⁷ à une obligation réglementaire de service (ORS) hebdomadaire de 15 heures s'ils sont agrégés et de 18 heures dans les autres cas (article 1^{er}). Cette obligation est réduite d'une heure s'ils sont professeurs de première chaire⁶⁸ (article 5), voire plus s'ils effectuent la totalité de leur service en CPGE (articles 6 et 7)⁶⁹.

Les enseignants du second degré, certifiés ou agrégés, lorsqu'ils sont affectés dans une université, sont pour leur part astreints, conformément au décret n° 93-461 du 25 mars 1993, à une obligation réglementaire de service annuelle de 384 heures de travaux dirigés ou de travaux pratiques ou 256 heures de cours magistraux, une heure trente de travaux dirigés ou de travaux pratiques correspondant à une heure de cours (article 2).

Les enseignants-chercheurs du supérieur, maîtres de conférences (MCF) et professeurs des universités (PR), sont soumis conformément au décret n° 83-431 du 6 juin 1984, à une obligation réglementaire de service annuelle de 128 heures de cours magistraux ou de 192 heures de travaux dirigés ou de travaux pratiques, une heure de cours valant une heure trente de travaux dirigés ou de travaux pratiques (article 7).

Enfin, les attachés temporaires d'enseignement et de recherche (ATER), personnels contractuels qui assurent des enseignements tout en préparant une thèse ou en poursuivant d'autres travaux de recherche, sont tenus conformément au décret n° 88-654 du 7 mai 1988 d'assurer un service complet d'enseignement annuel de 128 heures de cours magistraux ou 192 heures de travaux dirigés ou 288 heures de travaux pratiques (article 10). Il leur est toutefois possible d'exercer ces fonctions à temps partiel mais leur service d'enseignement ne peut alors être inférieur à respectivement 64 heures, 96 heures et 144 heures par an. Il est également à noter que la possibilité de bénéficier d'un statut d'ATER pour un personnel est limitée dans le temps (deux années en principe), ce qui fragilise la stabilité des équipes pédagogiques.

Lorsqu'ils dépassent leurs obligations de services, les enseignants du second degré sont rémunérés en heures supplémentaires et les enseignants du supérieur en heures complémentaires, avec des taux et un mode de calcul propres à chaque catégorie d'enseignants.

partiel. Mais la mission a toutefois pu constater qu'aucun enseignant non titulaire relevant de l'une de ces catégories n'était partie prenante des partenariats qu'elle avait observés.

⁶⁷ Même si dans les équipes rencontrées par la mission, les enseignants des disciplines générales sont très largement majoritaires, il convient de rappeler que des professeurs d'enseignement technique (décret n° 50-582 du 25 mai 1950) et de lycée professionnel (décret n° 92-1189 du 6 novembre 1992) peuvent également être concernés par ces partenariats, notamment dans le cas des licences professionnelles. Ces partenariats peuvent aussi concerner les professeurs d'éducation physique et sportive (décret n° 50-583 du 25 mai 1950).

⁶⁸ Et non de chaire supérieure, contrairement à une erreur souvent faite. Les professeurs de chaire supérieure, s'ils constituent un corps dont les membres ont vocation à enseigner dans les classes préparatoires, bien qu'ils puissent être amenés à compléter leur service par des heures en lycée, ne sont pas astreints à des obligations de service particulières : c'est le décret n° 50-581 du 25 mai 1950 qui leur est applicable.

⁶⁹ L'ORS des professeurs de CPGE est en moyenne de 10 heures en première année et de 9 heures en seconde année, avec un abattement d'une heure si l'effectif de la classe est supérieur à 35 élèves.

Tels qu'ils sont rédigés, ces différents statuts impliquent :

- d'une part, que les enseignants du second degré, sauf à opter pour le statut de PRAG, ne peuvent pas enseigner dans l'enseignement supérieur à l'exception des classes préparatoires et des sections de techniciens supérieurs (STS) en lycée ;
- d'autre part, que les enseignants du supérieur ne peuvent pas enseigner en dehors de l'université ;
- enfin, que le potentiel d'heures apporté par chaque enseignant, pour une même heure de cours, varie au maximum de 18 heures hebdomadaires, soit l'équivalent de 648 heures annuelles pour un professeur certifié enseignant dans le secondaire à 192 heures de TD-TP ou 128 heures de cours pour un maître de conférences ou un professeur d'université, étant observé de surcroît que pour les enseignants du second degré, l'obligation de service est définie de manière hebdomadaire alors que pour les enseignants du supérieur et les PRAG, elle est annualisée.

En pratique toutefois, la mise en œuvre de ces statuts varie de manière sensiblement différente selon qu'il s'agit d'enseignants du second degré ou du supérieur.

4.2.2. *Une intervention des enseignants du second degré dans l'enseignement supérieur uniquement possible dans le cadre de droit commun des vacances*

Dans les lycées, les chefs d'établissement considèrent que, compte tenu de ces contraintes statutaires, il leur est absolument impossible d'imputer sur l'ORS des enseignants les heures de cours que ceux-ci seraient amenés à dispenser dans le cadre de l'université, alors même que les enseignements dispensés au bénéfice de l'université par des professeurs du lycée sont intégralement compensés par des cours donnés dans l'établissement par des enseignants de l'université⁷⁰. Aussi, les heures de cours, de TD ou de TP effectuées à l'université sont-elles exclusivement rémunérées en vacation par l'université, l'enseignant devant solliciter une autorisation de cumul de la part du chef d'établissement, alors même qu'il intervient dans le cadre d'un partenariat institutionnel entre son établissement et l'université.

Cette situation, quoique juridiquement fondée, devient particulièrement incompréhensible dans le cas des licences professionnelles où les enseignants, qui interviennent dans le cadre de leur ORS dans les sections de techniciens supérieurs (STS), doivent demander une autorisation de cumul pour les cours en licence qu'ils dispensent au lycée. Indépendamment de son caractère peu pratique, cette situation limite de fait les possibilités pour les enseignants de lycée d'intervenir dans l'enseignement supérieur dès lors que cette intervention ne peut, par définition, qu'intervenir au-delà de l'ORS⁷¹.

⁷⁰ Cette position très stricte des chefs d'établissement, outre qu'elle repose sur les textes applicables aux enseignants du second degré, est souvent motivée également par des considérations financières. Plusieurs proviseurs rencontrés ont fait observer que ces partenariats, dont certains étaient à l'initiative directe du rectorat, n'avaient pas donné lieu à abondement de leur dotation horaire globalisée (DHG) et que, de fait, « ils coûtaient cher à l'établissement ».

⁷¹ Dans un établissement, interrogés sur l'intérêt qu'il y aurait à développer la part des cours faite au lycée dans le cadre de la licence professionnelle, les professeurs ont indiqué qu'ils étaient tout à fait favorables à une telle évolution mais que si celle-ci devait se faire, ils seraient contraints de renoncer à leur participation à la licence car « leur emploi du temps deviendrait alors trop lourd ». À l'inverse, si ces interventions pouvaient entrer dans leur service normal, ils seraient pleinement volontaires pour assurer plus de cours en licence.

4.2.3. Une intervention rare, quoiqu'en pratique plus simple, des enseignants du supérieur au lycée

Du fait de l'autonomie dont les établissements d'enseignement supérieur bénéficient, les universités hésitent moins à ce que des enseignants, PRAG, maîtres de conférences ou professeurs, interviennent dans les classes préparatoires⁷². Toutefois de telles pratiques demeurent rares en raison de l'absence d'enseignants-chercheurs volontaires⁷³ et des tensions auxquelles les universités sont confrontées en matière de ressources d'enseignement.

Le manque d'enseignants-chercheurs volontaires s'explique essentiellement par les incertitudes liées à l'évaluation qui sera faite d'une activité se déroulant en dehors de l'université et, partant, au déroulement de carrière des intéressés⁷⁴. La mission a pu également constater qu'existaient de fortes réticences de la part de nombreux enseignants-chercheurs à apporter leur concours à des classes préparatoires vécues comme faisant directement concurrence à l'université⁷⁵.

4.3. Les solutions permettant de mettre en place une fluidité des personnels entre le lycée et l'université

Les obstacles statutaires qui constituent un frein réel à la fluidité des enseignants entre lycée et université peuvent être réglés de manière simple sans qu'il soit nécessaire de modifier les décrets portant statut des différentes catégories d'enseignants.

4.3.1. Une modification des textes statutaires complexe à mettre en œuvre

Une solution, en apparence simple, serait *a minima* d'introduire dans les décrets n° 50-581, 582, 583 du 25 mai 1950 et 92-1198 du 6 novembre 1992⁷⁶ une disposition qui autoriserait expressément les professeurs certifiés et agrégés à accomplir une partie de leur ORS en-dehors des établissements du second degré, tandis que les décrets n° 84-431 du 6 juin 1984, 93-461 du 25 mars 1993 et 88-654 du 7 mai 1988⁷⁷ seraient également modifiés pour permettre aux enseignants du supérieur d'intervenir dans le cadre de leurs obligations de service dans les lycées.

Cette solution soulève toutefois plusieurs difficultés d'ordre pratique.

⁷² Le problème ne se pose évidemment pas pour les licences professionnelles dans la mesure où, même lorsque les cours, TD et TP ont lieu au lycée, il s'agit par définition de cours, TP et TD donnés par l'université.

⁷³ Exceptés certains enseignants qui souhaitent réorienter leur carrière vers l'enseignement en CPGE.

⁷⁴ Observation particulièrement fondée pour les attachés temporaires d'enseignement et de recherche qui doivent, une fois leur thèse achevée, être qualifiés par le conseil national des universités (CNU). Or il n'y a pas à ce jour de jurisprudence du CNU sur la reconnaissance des enseignements donnés à des élèves de classe préparatoire, voire comme dans le cas du projet EDIFICE, à des lycéens.

⁷⁵ Pour autant, de nombreux universitaires ont déclaré à la mission qu'ils appréciaient d'avoir en cours, en TD ou en TP des élèves de classes préparatoires : « *Ce sont de bons étudiants dont la présence au côté des autres étudiants est extrêmement bénéfique* » ; « *On sait tout de suite que c'est l'amphi dans lesquels sont les élèves de classe prépa* ».

⁷⁶ Décrets relatifs respectivement aux professeurs d'enseignement général, aux professeurs d'enseignement technique, aux professeurs d'éducation physique et sportive et aux professeurs de lycée professionnel.

⁷⁷ Décrets relatifs respectivement aux professeurs des universités et maîtres de conférences, aux PRAG et aux ATER.

Elle implique, d'une part, de régler la question de la quotité de service due en cas d'enseignement partagé entre lycée et université. Ainsi, lorsqu'un enseignant du second degré intervient à l'université, l'heure de cours doit-elle être décomptée sur la base de l'ORS de son corps ou sur celle des enseignants de l'université ? Et dans ce dernier cas, sur celle des PR et des MCF ou sur celle des PRAG ? Réciproquement, l'intervention d'un enseignant-chercheur en classe préparatoire doit-elle être décomptée sur la base de son corps d'origine alors que, notamment, les colles font l'objet d'une rémunération distincte au lycée au contraire de ce qu'il est fait à l'université pour les examens ?

Elle suppose, d'autre part, de définir une ORS qui permette l'éclatement d'un service entre une partie qui relèvera d'une obligation hebdomadaire et une partie soumise à une obligation annuelle.

Elle devra, enfin, limiter précisément le nombre des heures qui pourront être effectuées en dehors du cadre statutaire normal, sauf à brouiller les frontières entre le statut d'enseignant du second degré et celui de PRAG.

En outre, la modification des décrets ne permettrait pas de régler de manière simple le problème de la pluralité d'employeurs. Établir autant de bulletins de paie que d'employeurs serait extrêmement lourd pour les établissements et peu pratique pour les enseignants.

Certes, les modifications réglementaires pourraient se contenter de poser un principe général d'inscription des enseignants dans un continuum bac – 3 / bac + 3 avec possibilité d'intervenir sur la totalité de ce segment, mais ce serait de mauvaise administration compte tenu de l'ensemble des problèmes à régler évoqués ci-dessus⁷⁸.

4.3.2. *La convention, un outil qui permet d'organiser la fluidité entre lycée et université*

La recherche d'une solution réglementaire aux problèmes statutaires apparaît d'autant plus vaine que de simples conventions, traitant précisément les questions de personnel, permettraient de régler de manière simple la question des services partagés entre enseignement scolaire et supérieur.

L'article 41 de la loi n° 84-16 du 11 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'État dispose que « *la mise à disposition est la situation du fonctionnaire qui demeure dans son corps d'origine, est réputé occuper son emploi, continue à percevoir la rémunération correspondante, mais qui exerce des fonctions hors du service où il a vocation à servir. Elle ne peut avoir lieu qu'avec l'accord du fonctionnaire et doit être prévue par une convention conclue entre l'administration d'origine et l'organisme d'accueil. Le fonctionnaire peut être mis à disposition auprès d'un ou de plusieurs organismes pour y effectuer tout ou partie de son service* ».

⁷⁸ La circulaire DPE A1-A2 du 12 juillet 1999 sur les services partagés avait ouvert la possibilité de partager le service des enseignants du second degré entre le lycée et l'université. Toutefois, indépendamment du problème d'absence de base juridique de cette circulaire au regard des textes statutaires, les difficultés pour la mettre en œuvre, notamment la circonstance qu'elle n'autorisait que le partage du service en deux mi-temps, ont fait qu'elle a été peu utilisée. Au demeurant, cette possibilité de temps partagé n'a plus été mentionnée dès la rentrée 2006 dans l'encart annuel publié au B.O. sur les emplois et procédure d'affectation des enseignants du second degré dans les établissements d'enseignement supérieur.

Les conventions de partenariat devraient prévoir, conformément aux dispositions de la loi du 11 janvier 1984 précitées et au décret n° 85-986 du 16 septembre 1985 pris pour son application, les conditions dans lesquelles des personnels enseignants sont mis à disposition de l'établissement partenaire, lycée ou université.

Ces conventions définiraient ainsi, de manière précise et systématique :

- les disciplines enseignées et les quotités de service effectuées par les enseignants au profit de l'établissement partenaire ;
- les modalités de compensation des mises à disposition ;
- la participation des personnels mis à disposition aux différentes structures pédagogiques telles que conseil de classe, commissions universitaires, etc., ainsi qu'aux structures *ad hoc* destinées à garantir l'existence d'une véritable équipe pédagogique associant tous les personnels enseignants indépendamment de leur origine.

L'avantage de telles conventions est leur souplesse. Elles peuvent, à chaque rentrée scolaire ou universitaire, être modifiées pour tenir compte des évolutions du partenariat. Elles règlent le problème de l'intégration des heures effectuées au profit de l'établissement partenaire dans l'ORS des enseignants concernés qui perçoivent une rémunération unique de leur employeur. Elles autorisent des modalités de compensation variées des mises à disposition des personnels, que ce soit sous la forme de mises à disposition croisées, d'un remboursement ou encore en nature.

4.3.3. La nécessité de conventions tripartites

La mise à disposition d'un enseignant du second degré au profit d'une université ne soulève pas de problème de compensation dans la mesure où l'article 42 de la loi n° 84-16 du 11 janvier 1984 dispose que « *la mise à disposition donne lieu à remboursement* » mais qu'il « *peut être dérogé à cette règle [...] lorsqu'elle est prononcée auprès d'une administration de l'État ou auprès d'un de ses établissements publics administratifs* ».

La mise à disposition réciproque d'un enseignant-chercheur au profit de l'Etat obéit aux mêmes règles.

Il convient donc que les conventions qui organisent les partenariats entre lycée et université soient systématiquement signées entre l'Etat, représenté par le recteur, l'université, en qualité d'employeur des enseignants-chercheurs et le lycée, en tant qu'établissement d'affectation. Il reviendra ensuite au rectorat de prendre les arrêtés correspondants mettant à disposition de l'université les personnels du second degré concernés⁷⁹.

⁷⁹ Les professeurs du second degré, bien qu'enseignant dans un établissement public local d'enseignement (EPL) rattaché à une collectivité territoriale, sont des agents de l'État simplement affectés dans l'EPL. C'est donc à l'État, qui est leur employeur, qu'il revient de mettre à disposition de l'université les intéressés. En revanche, les enseignants-chercheurs, bien qu'également agents de l'État, sont recrutés et gérés par les universités qui, depuis la loi « liberté et responsabilité des universités » (LRU), disposent d'une pleine autonomie en ce domaine. Ce sont donc ces dernières qui doivent mettre à disposition les enseignants concernés. La signature du responsable de l'EPL est quant à elle nécessaire en tant que la convention, outre

5. Des expérimentations souvent difficilement généralisables

Devant les nombreuses expériences de rapprochement et/ou de partenariat entre lycées et universités, la mission s'est interrogée sur les conditions de généralisation des expériences les plus intéressantes. Il apparaît toutefois qu'un certain nombre de conditions préalables à cet élargissement ne sont pas réunies.

5.1. Une absence pénalisante d'évaluation des partenariats

D'une manière générale, la mission a constaté que les dispositifs d'immersion avant le baccalauréat n'étaient pas ou peu évalués⁸⁰. Cela tient d'abord à leur diversité et au fait que leurs effets ne peuvent véritablement être constatés qu'un ou deux ans, voire plus, après leur mise en œuvre.

Cependant, leurs initiateurs et notamment les universités élaborent des documents de synthèse aux ambitions limitées puisqu'il s'agit en grande partie de répertoires d'actions assorties d'effectifs de participants. Des évaluations qualitatives plus ambitieuses semblent s'effectuer dans le cadre de rencontres des responsables universitaires mais sans diffusion et sans lien avec des représentants de l'enseignement scolaire ce qui est regrettable⁸¹.

Sans qu'il soit nécessaire de s'engager dans la création d'une structure du type « observatoire » ou dans la mise en place d'enquêtes lourdes, il serait utile de concevoir un dispositif d'observation et d'évaluation à même d'apporter aux responsables académiques et nationaux des retours d'expérience dans un domaine encore largement expérimental mais porteur d'enjeux essentiels. Dans le même esprit, l'organisation d'une rencontre formalisée pourrait aider à faire émerger les modèles les plus pertinents.

En ce qui concerne les partenariats post-bac observés par la mission lors de ses déplacements, si certains lui ont paru apporter une réelle plus-value aux élèves qui en bénéficiaient, que ce soit en termes pédagogique et/ou d'accessibilité sociale⁸², d'autres ont semblé d'un intérêt plus limité pour les élèves, même si souvent il y avait incontestablement un effet positif sur l'image de l'établissement. Quelquefois même, la mission a eu de réelles interrogations sur la valeur pédagogique et la pertinence du partenariat⁸³. Certains partenariats se caractérisent par un coût raisonnable et supporté équitablement entre le lycée et l'université, d'autres par leur caractère relativement onéreux⁸⁴.

la mise à disposition, organise les conditions dans lesquelles les enseignants de l'université interviennent au lycée.

⁸⁰ À l'exception toutefois du programme « PASS » de l'académie d'Aix-Marseille.

⁸¹ Le cas du projet EDIFICE est intéressant de ce point de vue. En effet chaque lycée partenaire a adopté des méthodes différentes de sélection des élèves participants. Parallèlement l'université propose une thèse de sociologie et une thèse de didactique pour analyser le processus en cours.

⁸² C'est le cas notamment des classes préparatoires post-bac + 2 économiques et commerciales ou encore des licences professionnelles.

⁸³ La mission s'est interrogée pour les classes préparatoires scientifiques et littéraires en partenariat avec l'université sur la plus-value que pouvait représenter la multiplication des intervenants, professeurs de classes préparatoires, PRAG et enseignants-chercheurs, chacun prenant en charge une partie du programme plus en fonction de ses centres d'intérêts que par rapport à des considérations pédagogiques.

⁸⁴ Le projet EDIFICE est en particulier relativement coûteux.

Ces constats faits par la mission ne peuvent toutefois être ni confirmés, ni infirmés par des éléments objectifs, faute d'une évaluation de ces dispositifs. Ainsi, la mission a-t-elle pu obtenir au mieux, pour les classes préparatoires, les taux de réussite aux concours lors des dernières années. Il s'agit cependant d'un indicateur brut, difficilement exploitable seul : les résultats consécutifs à la mise en œuvre du partenariat ont-ils progressé ou stagné, voire régressé ? Certains élèves ont-ils fait le choix de se réorienter vers l'université plutôt que vers une école de commerce ou d'ingénieurs ? Le dispositif a-t-il prévu les risques de décrochage ou d'échec ?

Faute de disposer de tels éléments, il est très difficile pour les acteurs locaux de prendre des décisions étayées par des éléments objectifs quant au maintien ou à l'évolution des partenariats, voire leur abandon et, par voie de conséquence pour le rectorat ou le ministère, de choisir d'étendre ou non les expériences de partenariat existantes.

5.2. Des coûts financiers et humains pas toujours supportables en cas d'extension

Les rapprochements entre lycées et universités représentent nécessairement un coût pour les structures partenaires. Ce coût est toutefois plus ou moins important en fonction du type de rapprochement.

En ce qui concerne les dispositifs d'immersion avant le baccalauréat, ils demandent beaucoup de motivation de la part des organisateurs et quelques moyens financiers (organisation des rencontres départementales ou académiques, formations, actions de communication etc.). La prise en charge des lycéens au sein des universités semble possible sans surcoûts excessifs pour celles-ci tant que les effectifs concernés restent limités. Le principal problème financier réside dans la prise en charge des frais de transport (et le cas échéant, d'hébergement) des élèves dès lors que les actions s'ouvrent à des lycées éloignés des sites universitaires⁸⁵.

Une autre contrainte forte est celle du temps : temps disponible des lycéens et temps de travail des enseignants qui les encadrent ou les accueillent. Les actions d'information ou d'immersion courte ne posent pas davantage de difficultés que d'autres activités scolaires ou éducatives. Au sein des universités, des enseignants sont volontaires pour accueillir les lycéens ou pour faire des conférences. En revanche, l'organisation d'actions d'immersion plus longues est plus complexe et génère des coûts en heures d'enseignement difficiles à estimer tant les situations sont diverses. Si l'intégration de lycéens dans un groupe d'étudiants ne demande que du temps d'organisation et de préparation, d'autres formules plus spécifiques demandent aux enseignants un investissement plus important et paraissent de ce fait difficiles à étendre.

⁸⁵ Le coût des actions d'immersion en heures d'enseignement est difficile à estimer tant les situations sont diverses. L'intégration de lycéens dans un groupe d'étudiants ne demande que du temps d'organisation et de préparation alors que d'autres formules plus spécifiques demandent aux enseignants un investissement plus important. À titre d'exemple, dans le cas de l'action « Science, mer, passion » de l'UBO et du lycée Kerichen (Brest), les 18 séquences de 3 heures mobilisent 2 heures d'accompagnement personnalisé et 1 HSE pour le lycée et des heures complémentaires pour l'université.

S'agissant des classes préparatoires et des licences professionnelles, le coût, pour l'essentiel, l'est en ressources humaines, lié principalement aux taux d'encadrement élevés de ces classes, notamment en regard de ceux de l'université et aux écarts entre les différentes ORS des intervenants. Or, lycées et universités sont confrontés à des contraintes fortes en ce domaine : la DHG des établissements est de plus en plus serrée⁸⁶ et les universités, qui doivent maîtriser leur masse salariale, ne peuvent indéfiniment augmenter le nombre des heures complémentaires⁸⁷. Au-delà des aspects budgétaires, se posent également des problèmes de mobilisation de la ressource humaine. Les partenariats reposent en effet sur le volontariat des enseignants qui est loin d'être toujours acquis⁸⁸.

De fait, il est apparu à la mission qu'il était difficilement envisageable d'étendre certains rapprochements, déjà fragiles eux-mêmes pour des raisons budgétaires et humaines, à d'autres établissements, faute pour l'académie ou l'université de disposer des moyens humains correspondants⁸⁹.

5.3. La difficile conciliation des maillages du lycée et de l'université

La quasi-totalité des expériences de rapprochement observées par la mission impliquent, pour pouvoir fonctionner, que le lycée et l'université soient très proches géographiquement, en pratique qu'ils appartiennent à la même aire urbaine. Que ce soit les élèves qui se déplacent pour suivre les cours entre le lycée et l'université ou les enseignants qui aillent d'un site à l'autre, cela suppose que la distance entre les deux lieux soit relativement réduite⁹⁰.

Concrètement, le maillage universitaire étant déterminant, la mission s'est interrogée sur le point de savoir comment des rapprochements avant ou après le bac pouvaient être envisagés pour les lycées éloignés d'un centre universitaire⁹¹ ? Les expériences en cours ont toutefois apporté peu de réponses. Réserve faite de quelques cas de stages résidentiels⁹², la mission a constaté l'absence de recours aux outils de communication modernes : visioconférences,

⁸⁶ Les propos tenus par un proviseur, qui a expliqué à la mission que sa DHG était une des plus basses de l'académie et que « le coût que représentait le partenariat avec l'université, qui n'avait pas fait l'objet d'un abondement de la part du rectorat, pesait désormais beaucoup trop lourdement », sont représentatifs de la position d'un certain nombre de chefs d'établissement.

⁸⁷ La licence MPCPI créée à l'université de Marseille en partenariat avec l'École Centrale limite ses promotions à 15 étudiants et ne pourra guère aller plus loin compte tenu des coûts engendrés par cette licence à fort caractère « pédagogie par projets ».

⁸⁸ Plusieurs présidents ont précisé à la mission qu'une des plus grandes difficultés qu'ils avaient eues à surmonter avait été de trouver au sein de leur université des enseignants-chercheurs volontaires pour prendre en charge les élèves du lycée. Si pour certains présidents, les enseignants-chercheurs et les PRAG se disputaient désormais ces élèves, souvent bons, d'autres étaient confrontés à l'abandon prévisible du partenariat faute de disposer désormais d'un volume suffisant de volontaires.

⁸⁹ L'époque où un rectorat pouvait lancer des partenariats sans se préoccuper d'abonder la DHG des établissements et où le problème majeur de l'université était uniquement de trouver des enseignants-chercheurs volontaires semble bien révolue !

⁹⁰ Si, après le bac, les élèves disposent d'une autonomie qui leur permet de se déplacer seuls en transport en commun ou en covoiturage, il n'en est pas de même des élèves de lycée, mineurs en classes de seconde et de première et seulement pour partie majeurs en classe terminale, pour lesquels l'établissement doit assurer le déplacement entre le lycée et l'université, ce qui rend encore plus prégnantes les contraintes de proximité.

⁹¹ D'autant que les élèves de ces établissements sont ceux qui, peut-être plus encore que leurs homologues des grands lycées de centre-ville, gagneraient à bénéficier de ces rapprochements.

⁹² Par exemple dans l'académie de Rennes, au bénéfice de cinq lycées ruraux, ou encore dans l'académie d'Orléans-Tours à Chartres.

plateforme internet, etc. Le projet de l'académie de Reims en partenariat avec l'université de Reims consiste à permettre aux élèves des lycées des villes les plus éloignées, telles que Charleville-Mézières ou Chaumont, de poursuivre la première année de licence dans leur établissement grâce aux outils informatiques et à la présence régulière d'enseignants-chercheurs présents dans les établissements sur des périodes déterminées. Il apparaît à cet égard particulièrement intéressant et mérite sans doute une observation attentive de la part des administrations centrales compétentes.

6. Les recommandations

Comme cela a déjà été signalé, les très nombreuses expériences de rapprochement ou de partenariat entre l'université et le lycée (que ce soit avant ou après le baccalauréat) ont malheureusement en commun de ne pas avoir prévu de dispositif d'évaluation. Néanmoins, il est légitime de s'interroger sur la pertinence de certaines expériences par rapport à d'autres qui, à l'évidence, apportent une réelle plus-value pour les élèves et/ou les enseignants.

Si certaines de ces expériences demandent surtout un minimum d'organisation pour pouvoir être mises en œuvre, d'autres impliquent une logistique lourde et un coût élevé. Enfin, certaines expériences ne peuvent concerner, compte tenu de leurs modalités, qu'un nombre réduit d'élèves et/ou d'étudiants alors que d'autres peuvent bénéficier au plus grand nombre.

La mutualisation entre les académies de l'information concernant ces expériences innovantes est essentielle. Cela passe par une évaluation de ces expériences et par une diffusion des conclusions qui en résultent, afin d'encourager celles qui s'avèrent être un vrai succès, mais aussi afin d'éviter la reconduction de celles qui ne sont pas concluantes.

Au regard de ces critères succinctement résumés, il a paru opportun de proposer un classement des différentes expérimentations observées en fonction de la possibilité et de l'intérêt qu'il y aurait, ou non, à les généraliser.

6.1. Des partenariats répondant à des objectifs définis et pertinents à développer

La mission a identifié trois types de rapprochements qui pourraient être développés en raison de leur efficacité et de leur coût modéré.

6.1.1. *Les actions d'information à destination des élèves et des professeurs*

Longtemps le paysage de l'enseignement supérieur s'est traduit par trois modèles d'études supérieures caractérisés par le fait qu'il n'existait aucune passerelle entre eux, voire qu'ils étaient en concurrence. Le choix fait par l'étudiant de s'engager dans l'une ou l'autre de ces études supérieures était alors définitif. Il fallait donc, sitôt diplômé du baccalauréat, choisir entre :

- des études longues à l'université,
- des études supérieures courtes, notamment en STS ou à l'IUT,

- des classes préparatoires aux grandes écoles.

Il existe désormais une forte porosité entre ces trois grands modèles d'études supérieures, mais peu d'enseignants et moins encore de familles ont conscience de cette évolution. Il est donc essentiel d'informer et de sensibiliser les personnes concernées (professeurs, élèves et parents), dans la perspective de contribuer à l'égalité des chances des lycéens et des étudiants et de dépasser des stratégies d'évitement ou de contournement observées⁹³. Le choix de s'inscrire à l'université ne ferme plus l'accès aux grandes écoles, ces dernières ayant multiplié les voies d'accès ouvertes aux étudiants en parallèle du recrutement traditionnel *via* les classes préparatoires classiques ou les classes *ad hoc*. Par ailleurs, de plus en plus d'élèves des grandes écoles, une fois diplômés, s'inscrivent dans un master 2 recherche, préalable à la préparation d'une thèse à l'université. Enfin, les étudiants titulaires d'un diplôme bac + 2 peuvent poursuivre en licence professionnelle, voire sous certaines conditions en licence et à l'issue de la L3 s'inscrire en master ou tenter une des voies parallèles de recrutement des grandes écoles. C'est désormais de véritables entrelacs de parcours qui se développent au sein des trois grandes voies de poursuite d'études.

Il est essentiel que les rapprochements entre lycées et universités organisés avant le baccalauréat permettent aux futurs bacheliers au moins autant d'appréhender pleinement le paysage nouveau de l'enseignement supérieur que de se familiariser avec ce que sont aujourd'hui devenues les études à l'université.

Les actions d'information à destination des élèves ou des professeurs sont à cet égard essentielles. Toutes les personnes rencontrées par la mission, à l'Université comme au lycée, ont souligné l'intérêt très limité des salons organisés en partenariat entre les acteurs de l'enseignement supérieur : les élèves se dispersent, prennent des brochures et ne sont pas, à l'issue de la journée ou demi-journée passée au salon, mieux informés des choix possibles après le baccalauréat⁹⁴.

Plutôt que les salons, la mission préconise la formule des **conférences thématiques**. Organisées plusieurs fois par an au lycée ou à l'université (ce qui pose toutefois dans cette dernière hypothèse le problème du transport des élèves ou des professeurs), ces conférences seraient dispensées par des universitaires ou des professionnels connaissant bien l'université ou les grandes écoles, les formations courtes ou longues. Elles auraient pour objectif de présenter l'ensemble du champ de l'enseignement supérieur et de montrer la pluralité des parcours possibles. Organisées durant les heures d'accompagnement personnalisé et préparées en amont avec un enseignant du lycée, ces conférences représentent un coût très faible et peuvent bénéficier aux élèves de lycées qui ne sont pas scolarisés dans une ville universitaire⁹⁵.

⁹³ Ainsi, un pourcentage important de bacheliers S poursuivent leurs études en IUT afin d'intégrer une école d'ingénieurs par une voie parallèle.

⁹⁴ Peu d'acteurs évoquent les apports des nouveaux services en ligne de l'ONISEP et leur valeur ajoutée (ma voie scientifique, le blog des sciences, mon orientation en ligne, etc.), en particulier sur les modalités de l'orientation active.

⁹⁵ Ces actions pourraient être utilement complétées par des supports et services qui seraient coproduits, en partenariat avec l'ONISEP, les établissements partenaires, voire les collectivités territoriales. Ils permettraient la diffusion d'une information calibrée, maîtrisée à la source et adaptée à la cible, tant par le média choisi que

La mission a pu observer que ces rencontres étaient toujours accueillies avec intérêt par les élèves mais également par les enseignants. La limite actuelle des dispositifs est qu'ils sont trop souvent le fruit d'initiatives individuelles et ne permettent pas de couvrir l'intégralité des types d'études supérieures possibles⁹⁶. C'est pourquoi l'organisation de ces dispositifs doit relever d'une coordination académique, construite en partenariat entre le rectorat (CSAIO) et les différents acteurs de l'enseignement supérieur (universités, y compris dans leur composante IUT, STS, CPGE et grandes écoles) et que leur mise en œuvre présente un caractère obligatoire.

Les opérations d'immersion de courte durée permettent aussi de faire découvrir le travail en autonomie et l'usage que font les étudiants des ressources numériques ou papier dans leurs apprentissages. Elles sont donc à encourager, malgré les limites⁹⁷ et les contraintes posées par leur organisation matérielle (accueillir pendant une demi-journée ou une journée, des lycéens en évitant de trop perturber la vie universitaire, organiser et encadrer le transport des lycéens du lycée à l'université). Elles peuvent également être pensées dans des logiques hybrides, en partie en présentiel, en partie sur internet, en mobilisant tout particulièrement les ressources du numérique adaptées : la plupart des universités disposent de campus virtuels.

De même, la mission considère que les **séminaires** organisés par certaines universités dans le cadre de la formation continue des professeurs de lycée⁹⁸ ou des conseillers d'orientation-psychologues sont extrêmement positifs. Ils permettent, grâce aux échanges avec les enseignants-chercheurs, de faire passer une information sur l'orientation des travaux de recherche, sur l'organisation globale des études et de leurs débouchés dans un monde changeant et internationalisé. Il est essentiel que ces regroupements, comme au demeurant les conférences à destination des élèves, présentent un caractère systématique avec leur inscription dans le plan académique de formation et les financements idoines. Plus généralement, la participation d'universitaires à des actions de formation continue, notamment dans le cadre des ESPE (écoles supérieures du professorat et de l'éducation) ne peut que favoriser le rapprochement entre lycée et université.

Sur ce point, la mission reprend à son compte certaines des recommandations formulées dans le rapport de l'IGEN⁹⁹ « *Analyse de l'orientation et des poursuites d'études des lycéens à partir de la procédure APB* » relatives à la mobilisation coordonnée de l'ensemble des acteurs

par le format de diffusion et l'esprit de la conception. La réalisation de ces supports pourrait associer des étudiants.

⁹⁶ Pour que ces conférences soient le plus utiles possibles, il est essentiel que les grands champs disciplinaires (droit et sciences politiques et économiques, sciences humaines et sociales, médecine et santé, sciences, etc.) soient évoqués ainsi que les types d'études possibles (université, CPGE, IUT, STS, grandes écoles et IEP, etc.)

⁹⁷ L'université Rennes 1, qui dispose d'un potentiel d'intervenants constitué par une cinquantaine d'enseignants et de chercheurs volontaires, a reçu 2050 demandes d'inscriptions pour son programme d'« amphis lycéens ». Ses responsables estiment que ce chiffre est proche de la capacité maximum. En supposant que chacune des quatre universités bretonnes puisse accueillir autant d'élèves dans ce type de dispositif, la capacité maximale ne représenterait que moins d'un tiers des effectifs des classes de 1^{ère} et de terminale des lycées bretons.

⁹⁸ L'université d'Orléans propose de manière régulière ce type de regroupement. À l'université de Rennes, 25 enseignants venant de 8 lycées ont suivi pendant 3 heures un cours d'histoire du droit de L1 avec les étudiants ; ils ont ensuite échangé avec leurs collègues sur les conditions de réussite et sur les sujets d'examens.

⁹⁹ *op. cit.*

dans le cadre de la commission de coordination académique des formations post-bac (2.1, 2.2, 2.3) et à l'aménagement de l'accès à APB pour chaque lycéen dès la classe de première (3.2)¹⁰⁰.

6.1.2. Les licences professionnelles adossées à un lycée

L'intérêt premier des licences professionnelles adossées à un lycée est qu'elles constituent un outil permettant notamment à des étudiants boursiers d'accéder plus facilement à des études supérieures de niveau licence, voire au-delà. La présence au sein d'un même établissement de séries générales et technologiques, de sections de techniciens supérieurs et d'une ou plusieurs licences professionnelles facilite le parcours de ces lycéens, notamment des bacheliers STG ou professionnels. Les contacts qui se nouent à un moment ou à un autre de la scolarité entre les élèves du second degré et ceux du post-bac participent à des échanges d'informations qui ne sont pas sans conséquence sur les orientations choisies¹⁰¹. De fait, pour certains élèves, la poursuite d'une licence professionnelle à l'IUT devient possible alors même qu'elle n'était pas envisageable, tant pour des raisons objectives d'éloignement du domicile familial et de coût corrélatif des études que pour des raisons plus subjectives liées à la crainte de quitter une équipe pédagogique qu'ils connaissaient bien depuis les STS, voire le lycée¹⁰².

Par ailleurs, les licences professionnelles permettent des approches pédagogiques complémentaires. L'apport pour les enseignants du lycée dépend du degré de coopération avec les enseignants-chercheurs. Quand le lien est soutenu, ils saluent l'enrichissement que cela leur procure (« *toutes les formations du lycée sont tirées vers le haut* », « *cela nous aide à sortir de la routine de l'enseignement en STS* »), et conduit à des mutualisations d'expériences pédagogiques (approches « de terrain » au lycée et dans les entreprises et approches plus théoriques à l'IUT).

Enfin, l'adossement à l'université est important en termes de reconnaissance, soit du tissu socio-économique local, soit au niveau international¹⁰³.

La mission ne peut que souhaiter le renforcement de politiques académiques favorisant ces licences en veillant expressément à les inscrire dans un cadre partenarial étroit avec l'université. L'adossement doit en effet permettre :

- la mutualisation des ressources enseignantes et techniques entre l'IUT et le lycée ;
- l'augmentation, quand elle est justifiée par les possibilités d'insertion professionnelle, du nombre d'étudiants inscrits en licence.

¹⁰⁰ Cette dernière disposition, couplée avec un procédé d'envoi d'informations ciblées par un média numérique, serait d'une grande efficacité à moindre coût.

¹⁰¹ Au lycée Marcel Pagnol de Marseille, les lycéens des classes de seconde peuvent assister, dans le cadre d'expériences d'immersion, aux cours de « négociation » des classes de STS ou de la licence professionnelle import-export.

¹⁰² Ainsi qu'a pu le constater la mission, l'effet « rassurant » de l'adossement au lycée joue alors même qu'une petite partie seulement des cours est effectivement assurée au lycée, le reste l'étant à l'IUT. Le cas du lycée Henri Brisson de Vierzon, qui n'assure que 25 % des heures de cours, les 75 % restants l'étant à l'IUT de Bourges, est tout à fait représentatif : « *Si la licence n'avait pas été au lycée, je ne m'y serais pas inscrit* » a déclaré à la mission le délégué des étudiants.

¹⁰³ Ainsi, le « label » Aix-Marseille-Université voit sa notoriété croître au fil des années et offre aux licences professionnelles partagées un support évident de reconnaissance.

Une politique d'ouverture systématique de licences professionnelles dans les lycées n'aurait, *a contrario*, aucun sens¹⁰⁴.

6.1.3. Les classes préparatoires économiques et commerciales de troisième année (CPGE post-bac + 2 en 1 an, dans la filière économique et commerciale, dites CPT3)

Mutatis mutandis, ces classes jouent le même rôle que les licences professionnelles pour des étudiants dont le parcours scolaire a pu emprunter la voie technologique ou la voie professionnelle. En permettant à des élèves titulaires d'un BTS ou d'un DUT, souvent boursiers, de suivre une classe préparatoire parallèlement à une licence d'économie-gestion, cette CPGE en un an donne accès à l'université et aux écoles supérieures de commerce à des étudiants qui, unanimement, ont déclaré à la mission que jamais, au moment où ils se sont inscrits en STS ou en IUT, ils n'auraient pensé rejoindre un jour l'université ou une grande école¹⁰⁵. En outre, l'implantation en lycée de cette classe préparatoire, combinée avec l'inscription en licence à l'université, permet aux étudiants de bénéficier d'une double culture qu'ils revendiquent comme étant un élément fort de cette formation¹⁰⁶.

La mission forme le souhait que le déploiement de ces classes soit poursuivi et qu'une plus grande communication soit faite autour de ces dernières afin qu'elles soient mieux connues¹⁰⁷.

6.2. Des rapprochements à conserver mais sans les développer

La mission estime que certains partenariats, bien que très appréciés par les élèves et les enseignants, ne répondaient pas un objectif clair et que leur plus-value en termes pédagogiques ou d'accessibilité sociale était relativement faible. Aussi, sans qu'elle propose leur disparition, la mission a estimé qu'il convenait de stabiliser à leur niveau actuel le nombre de ces partenariats pour en améliorer la qualité.

6.2.1. Les classes préparatoires ENS Cachan-Bretagne D1-D2

Les classes D1-D2 constituent la plus ancienne expérience de partenariat entre les classes préparatoires et l'université, les élèves inscrits dans ces classes étant, en parallèle, inscrits en licence de droit, d'économie ou d'AES. Destinées à préparer les concours de l'ENS Cachan-Bretagne, ces classes, compte tenu du nombre très faible de places offertes aux concours,

¹⁰⁴ Au demeurant elle se heurterait aux universités, seules compétentes pour délivrer le diplôme de licence.

¹⁰⁵ Les étudiants mettent en particulier en avant la sécurisation de leur parcours, l'obtention d'un diplôme qui devient de fait intermédiaire étant jugée plus sûre que l'inscription directe en licence. En outre beaucoup d'étudiants soulignent qu'au moment de l'inscription en STS ou en IUT, ils n'avaient pas la maturité suffisante pour envisager avec des chances raisonnables de succès des études longues.

¹⁰⁶ Inspiré des classes d'adaptation pour techniciens supérieurs (ATS), le modèle de cette CPGE post-bac + 2, en subordonnant l'inscription à un parcours parallèle en licence, est plus achevé, certains étudiants envisageant, une fois diplômés d'une école de commerce, de retourner à l'université pour y faire de la recherche.

¹⁰⁷ Les élèves rencontrés par la mission ont tous déploré que ce soit par hasard ou uniquement parce qu'ils connaissaient une personne qui avait suivi une telle classe qu'ils aient pu s'inscrire. Ces classes préparatoires, qui n'apparaissent pas dans APB, sont peu connues des CIO et sont mal identifiées dans les brochures de l'ONISEP.

jouent le rôle de filière sélective pour des étudiants qui, soit poursuivront vers des masters sélectifs, soit tenteront d'intégrer un IEP ou une école supérieure de commerce.

Les élèves des classes ENS Cachan D1-D2 sont très attachés à la double culture classe préparatoire - université. Ce sont de bons élèves, appréciés à l'université car leur présence dans un cours ou un TD dynamise le groupe. La finalité institutionnelle du cursus, qui est la préparation du concours d'entrée à l'ENS de Cachan (pour D2) et de Ker Lann (pour D1), constitue un débouché extrêmement sélectif (30 places pour D2 et 17 places pour D1). Les étudiants préparent d'autres concours (ENSAI pour les D2, ENASS pour les D1) ou poursuivent vers des cycles sélectifs à l'université en économie et gestion ou en droit.

Toutefois, le coût de ces classes pour le lycée et l'université est relativement élevé sans que le bénéfice apparaisse clairement par rapport à une scolarité qui se ferait entièrement à l'université dans une licence sélective. Aussi la mission recommande-t-elle de maintenir à leur niveau actuel le nombre de ces classes.

6.2.2. Les classes préparatoires littéraires en partenariat

Des classes préparatoires littéraires en partenariat avec l'université sur le modèle des CPGE scientifiques sont apparues récemment. Toutefois, les élèves de ces classes préparatoires, dans la mesure où le nombre de places offertes aux concours de l'ENS est très limité, préparent également d'autres concours, en particulier les concours des écoles supérieures de commerce et de management¹⁰⁸. Dans leur grande majorité toutefois, ils poursuivent leurs études à l'université ou dans un IEP¹⁰⁹.

Comme pour les précédentes classes préparatoires D1-D2, la mission ne peut qu'émettre les mêmes recommandations et pour les mêmes raisons¹¹⁰.

6.2.3. Les classes préparatoires scientifiques en partenariat

Tous les acteurs des classes préparatoires scientifiques rencontrés par la mission ont un avis positif sur le partenariat.

Les élèves apprécient les interventions des enseignants-chercheurs¹¹¹ (en cours, en travaux dirigés, en travaux pratiques, ou en TIPE), car elles leur permettent d'approcher le monde de la recherche à travers les applications qu'ils leur montrent¹¹². Ils restent cependant très attachés à leurs professeurs de CPGE qui sont des « spécialistes » de la préparation aux concours, les enseignants-chercheurs mettant davantage l'accent sur leur spécialité disciplinaire. Les élèves apprécient également de partager l'environnement universitaire,

¹⁰⁸ On note ainsi + 13,4 % d'inscrits dans la voie littéraire au concours 2013 de la banque commune d'épreuves (BCE) des écoles supérieures de commerce.

¹⁰⁹ Notamment pour les candidats les mieux classés aux épreuves de la banque des épreuves littéraires (BEL) à l'issue des concours d'accès à l'ENS.

¹¹⁰ Interrogé par la mission, un doyen d'UFR admet que ces classes accueillent de bons élèves mais regrette « *de devoir consacrer 10 % de [ses] moyens pour 1 % des élèves* ».

¹¹¹ Maîtres de conférences ou professeurs d'université. La situation est bien entendu différente pour les PRAG qui n'ont pas dans leur attribution de fonction à conduire des travaux de recherche.

¹¹² Il convient d'être modeste quant aux apports de la recherche à l'enseignement au niveau L1 et L2 ; c'est en fait au niveau master qu'ils se manifestent vraiment.

notamment la bibliothèque universitaire et les équipements des laboratoires scientifiques ; pour autant, ils ne cherchent pas à se lier aux autres étudiants.

Dans tous les établissements visités, la mission a rencontré des équipes d'enseignants très motivées et particulièrement attentives au suivi des élèves. Il faut dire que le défi constitué par l'ouverture de ces classes a été important et a très vite conduit à forger des équipes très soudées d'enseignants, au demeurant tous volontaires.

Malgré ces points positifs, la mission émet des réserves pédagogiques sur les conséquences de la multiplication des intervenants. Certes, dans la plupart des cas, c'est le même enseignant qui a pris en charge la globalité des activités relevant de la partie dont il a la responsabilité, mais la parcellisation des enseignements, d'une part nuit à la cohérence globale des différents champs constitutifs d'une même discipline, d'autre part constitue un frein pour les élèves, pour lesquels la succession d'intervenants peut être source de difficultés.

Par ailleurs, la réussite d'un tel projet nécessite que plusieurs facteurs soient réunis.

En premier lieu, l'adhésion des enseignants chercheurs de l'université doit être acquise, ce qui n'est pas évident *a priori*, en raison notamment du regard porté parfois en université sur les classes préparatoires, filières sélectives. Par ailleurs il est important de stabiliser les équipes pédagogiques autour de tels projets.

En second lieu, le faible potentiel de ressources en enseignants-chercheurs et le peu de disponibilité de chacun d'eux sont clairement un frein au développement à ce type de partenariat. Tous les enseignants-chercheurs rencontrés par la mission ont clairement expliqué qu'ils ne seraient pas en mesure d'assurer leur engagement dans la classe si les effectifs¹¹³ étaient ceux d'une CPGE traditionnelle. Il faut sans doute voir là les conséquences de la forte pression exercée par les activités de recherche (qui restent l'élément de référence dans l'évaluation des enseignants-chercheurs), pression qui limite leur disponibilité en charges d'enseignement¹¹⁴.

Ces différents facteurs amènent la mission à recommander de conserver ce type de partenariat, mais sans le développer. Ce sont des « laboratoires » dont il conviendra de suivre l'expérimentation, notamment dans la durée, au vu des résultats des élèves, recrutés dans un environnement de proximité¹¹⁵.

Mais en aucun cas ce ne peut être une réponse à la réorientation des flux d'élèves de classes préparatoires scientifiques vers l'université et la recherche. En effet, la désaffection actuelle pour les licences scientifiques « lourdes » ne provient pas de l'existence même des classes préparatoires mais du tarissement de l'intérêt des étudiants pour ces études dans un contexte plus général. Il convient donc de s'interroger plus en amont sur les causes du problème avant de présenter une solution qui ne serait que virtuelle. Si les étudiants choisissent les CPGE

¹¹³ Les effectifs sont de l'ordre de 20 élèves dans les classes des lycées de l'Essouriau et du Parc des Loges, alors qu'en CPGE traditionnelle l'objectif visé est 48.

¹¹⁴ Lesquelles comportent notamment en classe préparatoire la correction des copies, quasiment un paquet de 35 à 40 copies par semaine.

¹¹⁵ De nombreuses CPGE traditionnelles sont elles aussi de proximité ; leurs très bons résultats d'intégration dans les grandes écoles permettent d'être optimistes.

classiques c'est aussi parce qu'il y a quasiment autant de places aux concours que de candidats, ce qui fait de ces classes, contrairement aux apparences, des parcours sécurisés.

Ces classes en partenariat ne constituent pas à l'heure actuelle un modèle sur lequel une politique de rapprochement des CPGE classiques et des licences universitaires pourrait s'appuyer efficacement, principalement en raison du différentiel métier et des freins statutaires sur les personnels. Par ailleurs les grandes écoles, très ouvertes aujourd'hui à l'international, ont largement anticipé la diversification de leur recrutement ; si elles sont aujourd'hui toujours intéressées par le « profil » CPGE, il n'en demeure pas moins que le poids des élèves issus de CPGE dans leur recrutement diminue régulièrement au profit des recrutements parallèles¹¹⁶. Tout partenariat généralisé entre CPGE et université doit donc au préalable intégrer un dialogue de fond entre toutes les parties prenantes (notamment les grandes écoles), dialogue portant sur les compétences attendues des étudiants et sur les moyens dédiés à la réalisation des objectifs recherchés.

6.3. Des expériences intéressantes mais difficilement généralisables

Au moins deux expériences d'immersion avant le baccalauréat ont retenu l'attention de la mission. Même s'il convient de suivre ces expériences avec intérêt, celles-ci paraissent néanmoins difficilement généralisables pour des raisons de coûts et d'effectifs.

6.3.1. *Les expériences d'immersion de « longue durée » à l'université avant le baccalauréat*

Ces expériences d'immersion, présentées *supra*, permettent même pour certaines de valider des ECTS d'une future licence. Très appréciées des élèves qui en bénéficient, elles ne peuvent toutefois concerner, compte tenu des contraintes en termes d'organisation qu'elles impliquent, que les lycées proches de l'université et un nombre limité d'élèves. Aussi la mission, si elle est tout à fait favorable au développement de ce type d'immersion, est-elle consciente des difficultés auxquelles se heurterait sa généralisation. Au demeurant, de nouvelles opportunités pourraient être recherchées au travers de l'aménagement d'accès à des parcours d'immersion spécifiques par des campus virtuels avec les outils du *e-learning*.

6.3.2. *Le projet EDIFICE*

Le projet EDIFICE a pour objectif de permettre à des lycéens, dès la classe de seconde et jusqu'en terminale, de suivre, accompagnés de leur professeur, les travaux d'un doctorant qui les accueille régulièrement dans son laboratoire et fait avec eux le point sur ses recherches.

Après bientôt un semestre d'expérimentation, les retours, tant des élèves que des enseignants, sont extrêmement positifs. Tous ont le sentiment de pleinement appréhender ce que signifie concrètement la recherche à l'université. L'extension prochaine d'EDIFICE (qui ne concerne

¹¹⁶ La Conférence des grandes écoles (CGE), qui regroupe la très grande majorité des écoles d'ingénieurs et de management a publié en février 2012 une étude intitulée « *Les voies d'accès aux grandes écoles de la CGE : diversité des origines et des profils* ». Il ressort de cette étude que les élèves de CPGE ne constituent que 39 % des étudiants intégrant une grande école. Le recrutement à bac + 0 représente près de 18 % des effectifs, celui de DUT et de STS 18 %, celui de l'université (de L1 à M1) 11 % et celui des étudiants étrangers 14 %.

actuellement que les disciplines scientifiques) aux sciences humaines et sociales, permettra aux élèves des séries ES et L de bénéficier également du dispositif ; à cet égard, elle sera intéressante à observer.

Néanmoins ce projet, qui ne peut concerner que des lycées proches d'une université, avec un nombre d'élèves limité par les capacités d'accueil de l'université et les contraintes d'organisation au niveau des établissements, représente de surcroît un coût important¹¹⁷. Aussi, si l'intérêt de ce projet ne fait guère de doute, sa généralisation peut difficilement être envisagée.

Conclusion

La mission conduite par les inspections générales aborde une problématique porteuse d'enjeux majeurs pour notre système éducatif et de formation supérieure, dans un contexte particulièrement riche en réflexions, marqué par la discussion au Parlement des projets de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République et de la loi d'orientation pour l'enseignement supérieur et la recherche (voir page 60).

Ainsi, le rapport sur les assises de l'enseignement supérieur et de la recherche remis au Président de la République le 17 décembre 2012, dont le rapporteur général était Vincent Berger, insiste sur la nécessité de rapprocher les enseignements scolaire et supérieur. Pour ce faire, celui-ci propose :

- d'assurer une continuité entre le lycée et l'enseignement supérieur, en préparant les futurs étudiants aux méthodologies de travail universitaire ;
- d'encourager au sein des équipes pédagogiques les rencontres entre professeurs du secondaire et enseignants du supérieur pour échanger sur les pratiques, la coordination des programmes, etc. ;
- d'encourager les mobilités croisées d'enseignants entre le supérieur et les lycées ;
- d'encourager les étudiants à intervenir dans les lycées pour faire part de leur expérience ;
- d'encourager les initiatives permettant aux élèves des lycées de suivre un cours ou un cycle de conférences à l'université ;
- de rattacher par partenariat chaque CPGE avec une université, dans laquelle les étudiants en CPGE seront inscrits ;
- d'introduire dans les programmes des CPGE des cours délivrés par des enseignants-chercheurs ;
- de développer des CPGE et écoles intégrées dans les universités.

Pour sa part, Jean-Yves Le Déaut, député de Meurthe-et-Moselle, parlementaire en mission, a remis au Premier ministre un rapport consacré aux conséquences législatives pouvant être

¹¹⁷ Le coût du projet, estimé à 5,3M € sur cinq ans, est supporté dans le cadre d'une initiative d'excellence (IDEX) de l'université d'Orléans.

tirées des Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche, rapport au terme duquel il préconise :

- d'inciter chaque lycée gérant une formation supérieure à construire un partenariat avec un établissement d'enseignement supérieur faisant de la recherche ;
- de subordonner à une double inscription les équivalences entre classes préparatoires et université ;
- d'encourager les universités à développer des classes préparatoires et des écoles internes ;
- de convertir les travaux d'initiative personnelle encadrés des classes préparatoires en véritables projets de recherche encadrés conjointement par un professeur et un enseignant-chercheur.

Les préconisations de ces deux rapports ont fait l'objet d'expérimentations dans les académies où la mission des inspections générales a été amenée à conduire ses observations. L'évaluation de l'efficacité de ces dispositifs expérimentaux qui s'inscrivent dans les recommandations des deux rapports cités ci-dessus est essentielle. Ce serait en effet une erreur de ne pas s'appuyer sur ces expérimentations multiples et de ne pas en tirer les conséquences qui en résultent. C'est ce à quoi s'est efforcée la mission des inspections générales pour les expérimentations examinées.

En ce qui concerne les structures pérennes, telles que les licences professionnelles en partenariat ou les classes préparatoires D1-D2 ou bac + 2 dans la filière économique et commerciale (CPT3), l'évaluation de leurs dispositifs est relativement aisée. Elles bénéficient très souvent d'un conventionnement institutionnel, qui inclut les modalités de recrutement des élèves, le contenu de leur formation et les modalités de certification et de diplôme. Les relations entre les partenaires sont finalisées et stabilisées, de même que les flux. Pour certaines de ces formations, l'ouverture sociale est manifeste (taux de boursiers élevé) et les débouchés bien maîtrisés (insertion professionnelle, concours de fin de 2^{ème} année, M1). Elles permettent aux bacheliers des voies technologiques de poursuivre avec succès des études dans des filières sélectives de l'enseignement supérieur. Ces dispositifs, qui tirent parti de la complémentarité des deux univers, sont vertueux en termes de résultats et de moyens mobilisés¹¹⁸. C'est pourquoi la mission a été conduite à préconiser le développement des licences professionnelles et des CPT3 et la stabilisation des D1, D2.

Concernant les classes préparatoires scientifiques ou littéraires ouvertes en partenariat, la mission émet des réserves sur leurs performances pédagogiques lorsque le choix a été fait de faire intervenir plusieurs enseignants dans la prise en charge des activités relevant d'une même discipline, s'éloignant par là-même du cœur du modèle sur lequel sont construites les CPGE et qui fonde l'architecture globale de ces classes (structuration des emplois, organisation des enseignements, etc.). Il conviendra d'analyser de près les résultats de ces classes. Elle confirme en revanche l'intérêt des élèves de classes préparatoires pour un environnement universitaire marqué par la recherche, intérêt qui va dans le sens de l'une des

¹¹⁸ L'évaluation du coût de ces dispositifs est toutefois différente selon que les comparaisons en termes de taux d'encadrement sont faites à partir des taux des classes préparatoires ou de ceux de l'université.

préconisations du rapport Le Déaut consistant à faire des TIPE (travaux d'initiative personnelle encadrés) « *des projets de recherche étudiante en lien avec les universités et les laboratoires de recherche*¹¹⁹. »

Dans le cas des dispositifs d'immersion plus ou moins approfondie, la mesure des résultats est nécessairement plus complexe. D'une part, elle requiert le recul dans la durée, ce qui n'est pas toujours possible et, d'autre part, elle fait intervenir des critères d'appréciation qui ne sont que très rarement mis en avant par les promoteurs de ces dispositifs, trop souvent offerts à des effectifs encore restreints pour conduire à des évaluations fondées. Si les retours des élèves bénéficiaires de ces expériences, ainsi que ceux des enseignants du lycée et du supérieur, sont généralement très favorables, il reste néanmoins particulièrement difficile de mesurer l'efficacité de ces dispositifs et, plus encore, de les rapporter aux moyens mobilisés. Pour autant, l'examen attentif de ces expériences, de leurs attendus, des modalités de mise en œuvre, le recueil des perceptions des différents partenaires et acteurs sur le terrain doivent permettre de dégager des éléments d'appréciation suffisamment significatifs pour étayer des prises de décision en la matière ou d'orienter des développements vers la généralisation. Car il s'agit d'abord de cela : passer d'un foisonnement d'initiatives locales et décentralisées à une politique systématique et coordonnée d'impulsions et de facilitations, à l'échelle de toutes les académies.

Les observations conduites par la mission n'avaient pas vocation à être exhaustives. Il serait bon que les ministères chargés de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche, dans le cadre d'une politique interministérielle réaffirmée, recensent et évaluent sur l'ensemble du territoire les nombreuses expériences de rapprochement entre lycées et universités, et en facilitent la mutualisation lorsqu'elles s'avèrent efficaces. À cet égard, les directions générales des deux ministères (DGESCO et DGESIP) devraient mettre à disposition des services académiques et des universités les instruments de cadrage (conventions types, cahiers des charges, référentiels de bonnes pratiques, exemples de bonnes initiatives, etc.) qui sont très attendus par les acteurs locaux. La mission a la conviction qu'il faut « *penser global et agir local* »¹²⁰ afin de favoriser le développement coordonné des initiatives et les transferts.

Par ailleurs, face au constat des difficultés parfois insurmontables que rencontrent aujourd'hui les acteurs pour prendre en charge et gérer le déplacement de lycéens, d'étudiants et d'enseignants sur des sites distants ou rendre compatibles des cursus intégrés et simultanés, il conviendrait que les ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche facilitent la diffusion et le partage des informations relevant des ressources numériques et favorisent l'accès à ces ressources via notamment des campus virtuels. Pratiquement toutes les universités ont développé des services de *e-learning* pour leurs étudiants, services qui offrent des fonctionnalités susceptibles de réduire les obstacles

¹¹⁹ Le rapport préconise que la supervision des TIPE se fasse par un binôme professeur de classe préparatoire et enseignant-chercheur, Si cette préconisation était mise en œuvre, elle pourrait s'accompagner d'une intervention des professeurs de classe préparatoire en L3, dans des champs disciplinaires qui ne sont pas enseignés en CPGE, ce qui ne manquerait pas de créer une dynamique nouvelle en matière d'auto-formation de ces enseignants.

¹²⁰ R. Dubos, lors du premier sommet sur l'environnement en 1972.

physiques actuels¹²¹. Bien évidemment, cela concerne les conférences à distance, mais aussi le tutorat, le travail coopératif, etc. Le développement ciblé géographiquement des outils numériques (notamment du très haut débit) permettrait de compenser l'éloignement entre lycées et pôles universitaires. Il conviendrait à cet effet que la DGESIP et la DGESCO accompagnent l'expérience de l'académie de Reims d'une première année de licence implantée en lycée pour :

- en apprécier les besoins en termes humains et en équipements informatiques,
- évaluer les résultats de cette première année, en particulier en termes de réussite des étudiants.

Le rapprochement et l'articulation des formations de premier cycle du supérieur entre lycées et universités apparaissent comme des leviers puissants pour améliorer la qualité de l'orientation des lycéens et leur réussite dans l'enseignement supérieur. Cela se traduit par une anticipation raisonnée des adaptations requises par le passage dans l'enseignement supérieur et par l'impératif de sécurisation des parcours.

¹²¹ Avec les MOOCs (*Massive Open Online Courses*) et le web 2.0, les nouvelles technologies de l'information ont fait une entrée remarquée dans le monde de l'enseignement supérieur. La déclinaison des MOOCs dans la liaison lycée-université contribuerait à « désenclaver » les lycées trop éloignés des universités.

Les recommandations du présent rapport s'inscrivent dans la perspective des dispositions introduites par l'article 33 de la loi *relative à l'enseignement supérieur et à la recherche*¹²². Leur mise en œuvre est également de nature à favoriser la réalisation des objectifs de Lisbonne en favorisant la poursuite d'études supérieures grâce à la fluidité des parcours.



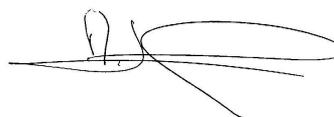
M. Gilbert PIETRYK



M. Patrick ALLAL



M. Raymond NICODÈME



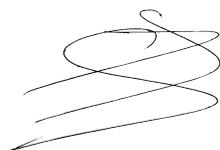
M. Marc FOUCAULT



M. Alain SÉRÉ



M. Joël SALLÉ



Mme Carole SÈVE



M. Charles TOROSSIAN

¹²² L'article 33 de la loi *relative à l'enseignement supérieur et à la recherche* ajoute un cinquième alinéa à l'article L. 612-3 du code de l'éducation ainsi rédigé : « Chaque lycée public disposant d'au moins une formation d'enseignement supérieur conclut une convention avec un ou plusieurs établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel de son choix dans son académie afin de prévoir des rapprochements dans les domaines pédagogique et de la recherche et de faciliter les parcours de formation des étudiants. Lorsqu'aucun établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel de l'académie ne propose de formations d'enseignement supérieur en lien avec celles dispensées dans le lycée, ce dernier peut conclure une convention avec un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel situé en dehors de son académie. La convention prévoit les modalités de mise en œuvre d'enseignements communs aux formations dispensées par les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel et à celles dispensées par les lycées. L'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel motive son refus de conclure une convention. La préinscription assure aux élèves la connaissance des conventions existantes entre les lycées disposant d'au moins une formation d'enseignement supérieur et les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel auxquels ils sont associés ».

Annexes

Annexe 1 : Liste des rectorats, universités et établissements visités.....	63
Annexe 2 : Les CPGE « traditionnelles ».....	65
Annexe 3 : Conventions CPGE ENS Cachan / universités rentrée 2013	69
Annexe 4 : Horaire des classes préparatoires D1 et D2	71
Annexe 5 : Convention entre le lycée Mermoz de Montpellier et l'université Montpellier 1	72

Liste des rectorats, universités et établissements rencontrés

Académie d'Aix-Marseille

Rectorat
Université Aix-Marseille-Université (AMU)

Établissements :
Lycée Jean Perrin à Marseille (13)
Lycée Marcel Pagnol à Marseille (13)
Lycée Pierre-Gilles de Gennes à Digne (04)

Académie de Montpellier

Rectorat
Universités : Montpellier 1 et Montpellier 3

Établissement :
Lycée Mermoz à Montpellier (34)

Académie d'Orléans-Tours

Rectorat
Universités : Orléans et Tours-François Rabelais

Établissements :
Lycée Benjamin Franklin à Orléans (45)
Lycée Descartes à Tours (37)
Lycée Henri Brisson à Vierzon (18)

Académie de Reims

Rectorat
Université de Reims-Champagne-Ardenne (URCA)

Établissements :
Lycée Chagall à Reims (51)
Lycée Libergier à Reims (51)

Académie de Rennes

Rectorat
Universités : Bretagne occidentale et Rennes 1

Établissements :

Lycée Charles de Gaulle à Vannes (56)
Lycée Dupuy de Lôme à Lorient (56)
Lycée Joliot-Curie Rennes (35)
Lycée Kerichen à Brest (29)
Lycée Victor et Hélène Basch à Rennes (35)

Académie de Versailles

Rectorat

Universités : Cergy-Pontoise, Évry-Val d'Essonne, Paris-sud Orsay (Paris 11) et
Versailles-Saint Quentin en Yvelines

Établissements :

Lycée Descartes à Montigny-le-Bretonneux (78)
Lycée Henri Monod à Enghien-les-Bains (95)
Lycée Jules Ferry à Versailles (78)
Lycée l'Essouriau aux Ulis (91)
Lycée Marie Curie à Sceaux (92)
Lycée Parc des Loges à Évry (91)
Lycée Vilgénis à Massy (91)

Les CPGE « traditionnelles »

Ce sont les classes préparatoires ouvertes en lycée, et où les enseignements sont assurés par des professeurs non universitaires.

1 - Les trois grandes familles de classes préparatoires

Les classes préparatoires aux grandes écoles ont pour finalité la préparation des concours donnant accès, après deux années d'études¹²³, aux grandes écoles (écoles d'ingénieurs, écoles de commerce, écoles vétérinaires, écoles agronomiques, écoles militaires, écoles normales supérieures, école des chartes, *etc.*). Elles sont réparties en trois filières : scientifique et technologique, économique et commerciale, littéraire.

La filière scientifique et technologique est numériquement la plus importante. En 2011-2012, elle scolarisait 41 600 élèves¹²⁴ dans le public, dont 19 800 en première année. Elle accueille en très grande majorité des bacheliers S et propose, en première année, les classes de :

- mathématiques, physique et sciences de l'ingénieur (MPSI),
- physique, chimie et sciences de l'ingénieur (PCSI),
- physique, technologie et sciences de l'ingénieur (PTSI),
- biologie, chimie, physique et sciences de la terre (BCPST).

En deuxième année, la filière scientifique et technologique propose les classes de :

- mathématiques et physique (MP)
- physique et chimie (PC)
- physique et sciences de l'ingénieur (PSI),
- biologie, chimie, physique et sciences de la terre (BCPST).

Les bacheliers technologiques se voient pour leur part offrir la possibilité d'intégrer les classes de :

- technologie et sciences industrielles (TSI),
- technologie, physique et chimie (TPC),
- technologie et biologie (TB).

Les classes ATS (adaptation pour techniciens supérieurs) accueillent les élèves ayant un DUT ou un BTS ; elles préparent aux concours en un an.

Après deux ou trois ans de scolarité, plus de 80 % des élèves qui entrent en CPGE intègrent l'une des trois écoles normales supérieures scientifiques, ou l'une des 206 écoles d'ingénieurs

¹²³ Certains élèves n'ayant pas réussi les concours auxquels ils aspiraient redoublent leur seconde année pour tenter à nouveau leur chance ; ils représentent de l'ordre de 20 % des élèves de seconde année, pourcentage qui diffère d'une filière à l'autre. Le redoublement n'est pas autorisé en première année.

¹²⁴ Les références numériques relatives aux élèves scolarisés en CPGE ont été relevées dans Repères et références statistiques édition 2012.

qui leur sont ouvertes et qui sont reconnues par la CTI (commission des titres d'ingénieur). Les finalités des écoles d'ingénieurs diffèrent selon les écoles ; les unes (telles que l'École Polytechnique, l'École des mines de Paris, l'École nationale des ponts et chaussées, l'École nationale supérieure des arts et métiers¹²⁵, Centrale Paris, *etc.*) forment de futurs cadres supérieurs de la nation ; les autres, les plus nombreuses, forment des ingénieurs à compétences métiers et sont donc plus spécialisées.

Les élèves qui n'ont pas obtenu l'une des écoles de leur choix¹²⁶ se dirigent essentiellement en troisième année de licence (L3), orientation favorisée par l'inscription des classes préparatoires dans le système LMD et par les conventions liant lycées et universités. À noter que depuis plusieurs années de nombreuses places en écoles d'ingénieurs (plus de 1 500) restent vacantes.

La filière économique et commerciale scolarisait dans le public 13 600 élèves en 2011-2012 (dont 7 400 en deuxième année).

Elle comporte trois voies :

- l'option scientifique (ECS) ne s'adresse quasiment qu'aux bacheliers scientifiques ;
- l'option économique (ECE) s'adresse avant tout aux bacheliers ES et plus rarement aux bacheliers S ;
- l'option technologique (ECT) est destinée aux bacheliers STMG (ex STG).

Les options ECS et ECE sont numériquement les plus importantes (elles représentent près de 90 % des élèves).

À l'issue de la deuxième année, les élèves passent les deux concours d'entrée des deux banques d'épreuves communes, « banque commune d'épreuves » (BCE)¹²⁷ et ECRICOME¹²⁸, donnant accès aux écoles de commerce recrutant à bac + 2, ou les concours des écoles de statistiques¹²⁹. Comme en filière scientifique et technologique, les chances d'intégration sont

¹²⁵ Ces quatre écoles sont, avec huit autres écoles, regroupées au sein du PRES « Paris tech » et ont ajouté le nom de « Paris tech » à leur propre nom.

¹²⁶ Parmi ces élèves figurent notamment ceux qui souhaitent devenir enseignants et qui échouent aux concours d'entrée, très sélectifs, dans les écoles normales supérieures. Ces élèves poursuivent alors leurs études à l'université, ce qui explique que de l'ordre de 90 % des candidats reçus à l'agrégation externe de mathématiques, de physique ou de chimie ont fait une classe préparatoire aux grandes écoles.

¹²⁷ BCE est la banque d'épreuves communes pour AUDENCIA Grande École, les écoles de management de Normandie et de Strasbourg, EDHEC Grande École, *EMLYON Business School*, les écoles supérieures de commerce de Chambéry-Savoie, Dijon-Bourgogne, Grenoble, La Rochelle, Rennes, Saint-Étienne, l'ESCP Europe, l'ESSEC, les groupes ESC PAU, ESC Troyes, et SUP-de-CO, *Montpellier Business School*, HEC Paris, l'INSEEC Paris Bordeaux, l'ISC Paris, *SKEMA Business School*, TELECOM École de management et *Toulouse Business School*. À noter que la BCE sert également de banque d'épreuves, mais uniquement pour certaines options, des concours d'entrée à l'Enass (École nationale d'assurances), l'ENS Cachan, l'ENSAE ParisTech (École nationale de la statistique et de l'administration économique), l'École spéciale militaire de Saint-Cyr, l'ISCID (Institut supérieur de commerce international de Dunkerque) et l'ISG (Institut supérieur de gestion).

¹²⁸ ECRICOME est la banque d'épreuves communes pour *BEM-KEDGE Business School*, *Euromed Management-KEDGE Business School*, *ICN Business School Nancy-Metz*, *Reims Management School* et *Rouen Business School*.

¹²⁹ ENSAE et l'ENSAI (École nationale de la statistique et de l'analyse de l'information).

très élevées ; le nombre de places offertes aux concours BCE et ECRICOME est, en 2013, de 7 150 (à comparer aux 8 500 élèves scolarisés en 2012 dans le public et dans le privé en seconde année de CPGE). Les élèves qui ne réussissent pas, après deux ou trois ans, l'une des écoles de leur choix, vont en troisième année de licence (L3).

La filière littéraire scolarisait dans le public 10 700 élèves en 2011-2012 (6 000 en première année ou Hypokhâgne et 4 700 en deuxième année ou Khâgne). Les classes préparatoires littéraires ont pour finalité première de préparer aux concours des ENS (Ulm – 75 places, Lyon – 110 places, Cachan – 8 places, pour les seuls linguistes).

D'autres écoles sont peu à peu devenues également accessibles aux élèves de deuxième année (IEP, certaines écoles de commerce telles HEC, l'ESSEC, l'ESCP, l'Ecole du Louvre, l'Ecole nationale des Chartes, etc.).

La création en 2011 de la Banque d'Épreuves Littéraires (BEL) a regroupé ces écoles et les ENS dans un seul et même concours d'entrée, ce qui permet aux élèves, quelles que soient leurs aspirations, de se concentrer sur un seul et même concours. La création de la BEL et l'entrée de nouvelles écoles dans le dispositif qu'elle propose a des effets positifs sur les effectifs en CPGE littéraires (+ 2,4 % en première année et + 3,9 % en deuxième année en 2012) ainsi que sur les débouchés à l'issue de la deuxième année. Le nombre des admis a ainsi augmenté en 2012 de 35 % par rapport à la situation antérieure, soit + 14 % d'intégrés du fait des pluri-admissions.

Il n'en demeure pas moins que les 700 candidats intégrés en 2012 ne représentent que 13 % des 5 200 élèves inscrits en deuxième année (public et privé). Pour 87 % des élèves de CPGE littéraires, la poursuite d'études la plus probable, après la deuxième année, reste sans aucun doute l'université. L'attribution d'équivalences, puis, avec le LMD, d'ECTS¹³⁰, a du reste toujours fait l'objet de conventions entre les lycées avec CPGE littéraires et les universités de proximité.

2 – Le modèle « une classe / un professeur »

Le modèle des CPGE traditionnelles peut se résumer par l'unité d'action : pour chaque discipline, un professeur par division a la responsabilité de toutes actions qui concernent l'enseignement de sa discipline.

Il a en charge la totalité des champs constitutifs de cette discipline¹³¹, ce qui l'autorise tout au long de l'année scolaire à établir des liaisons entre ces différentes composantes (en mettant en évidence par exemple points communs mais aussi différences) et à réinvestir dans d'autres domaines des résultats ou des méthodes obtenus dans un domaine donné.

Pour chacun de ses champs, le professeur assure l'ensemble des cours, des travaux dirigés (TD), et des travaux pratiques (TP) pour les disciplines expérimentales. Cette situation lui

¹³⁰ En règle générale, 60 ECTS sont accordés, dans une discipline choisie par l'élève, aux élèves d'hypokhâgne qui sont admis en khâgne, et 120 ECTS aux élèves de khâgne qui sont déclarés sous-admissibles ou autorisés à redoubler. Beaucoup plus rares sont les conventions qui prévoient que l'université peut, si le dossier le justifie, accorder 180 ECTS à l'issue d'une seconde année de khâgne.

¹³¹ La mécanique, l'optique, la thermodynamique, l'électrocinétique, l'électromagnétisme, les ondes, *etc.* pour prendre l'exemple de la physique ; l'analyse, l'algèbre, la géométrie, les probabilités en ce qui concerne les mathématiques.

permet, après avoir conduit un cours en classe entière, d'étudier les applications qui en découlent en travaux dirigés, et donc de s'assurer à cette occasion de la bonne compréhension par les élèves des éléments clefs abordés préalablement en cours. Pour les disciplines dont la démarche expérimentale est essentielle (physique, chimie, sciences de la vie et de la Terre, sciences de l'ingénieur), la composante expérimentale abordée en travaux pratiques apporte une dimension supplémentaire. Ces allers-retours permanents, conduits par le même professeur, entre ces trois formes d'enseignement (cours, TD et TP), autorisent une efficacité optimale dans l'appropriation des fondements de la discipline, d'autant plus que les activités abordées en TD et en TP se font à effectifs réduits.

L'enseignant a en charge l'évaluation des acquis des élèves. Cette évaluation s'appuie sur les devoirs écrits donnés aux élèves et sur les interrogations orales ou « colles¹³² » que les élèves sont amenés à passer ; elle s'exerce en contrôle continu, à un rythme élevé, ce qui permet une « rétroaction » (retour sur des points qui n'ont pas été compris par les élèves) dans des délais relativement courts.

Le professeur organise le travail personnel des élèves (par exemple en les invitant à préparer les thématiques qui seront abordées en travaux dirigés, ou en choisissant les sujets des devoirs qu'ils seront amenés à faire en temps libre), ce qui ajoute une dimension supplémentaire au suivi individualisé des élèves.

Il coordonne enfin, en liaison éventuellement avec un enseignant d'une autre discipline, les TIPE des élèves.

En résumé, pour reprendre les propos tenus régulièrement par les élèves « *les professeurs sont nos coachs dans la préparation aux concours* ».

¹³² Interrogations orales que les élèves ont à passer régulièrement, avec leurs professeurs ou avec des « colleurs » extérieurs à la classe. Ces « colles » se prêtent bien, notamment en première année, à un suivi individualisé des élèves.

Conventions CPGE ENS Cachan / universités rentrée 2013

CPGE	Université / UFR partenaire	
	D1	D2
Lycée Jean Perrin – Marseille	Faculté de Droit et Science Politique – Aix Marseille Université	Faculté des Sciences Économiques et de Gestion – Aix Marseille Université
Lycée La Hotoie-Amiens (recrutement STG)		Faculté d'Économie et Gestion – université d'Amiens
Lycée Louis Pergaud - Besançon		Faculté d'Économie-Gestion – Université de Besançon
Lycée Gustave Eiffel - Bordeaux	Faculté de Droit et Science Politique - Université Montesquieu (Bordeaux IV)	Faculté d'économie, gestion et AES - Université Montesquieu (Bordeaux IV)
Lycée André Boulloche – Livry Gargan	Faculté de Droit - Université Paris-Est Créteil	UFR Sciences Économiques et Gestion Université de Marne la Vallée
Lycée Louise Michel-Bobigny (recrutement STG)		UFR de Sciences Économiques et de Gestion – Université Paris 13
Lycée Maximilien Sorre – Cachan (recrutement STG)	UFR 12 – Travail et études sociales, AES, Droit social – Licence AES – Université Paris 1	
Lycée Gustave Eiffel - Dijon	UFR Droit et Science politique - Université de Bourgogne	UFR Science Économique et Gestion - Université de Bourgogne
Lycée Gaston Berger - Lille		Faculté de Sciences Économiques et Sociales – Université de Lille 1
Lycée Juliette Récamier - Lyon	Faculté de Droit et Science Politique - Université Lyon 2	Faculté des Sciences Économiques et de Gestion - Université Lyon 2
Lycée Mermoz - Montpellier	UFR Droit et Science Politique et UFR Administration Économique et Sociale (AES) – Université Montpellier 1	- UFR d'Économie – Université de Montpellier 1 pour les élèves de l'option à dominante économique - Institut des Sciences des Entreprises et du Management (ISEM) – Université Montpellier 1 pour les élèves de l'option à dominante gestion

Lycée Carcouët - Nantes	Faculté de Droit et Sciences Politiques – Université de Nantes	
Lycée Turgot – Paris	UFR 11 – Science Politique – Université Paris 1	UFR 02 – Économie – Université Paris 1
École Nationale de Commerce – Paris	UFR Droit, Science Politique – Université de Nanterre	UFR SEGMI (Sciences Économiques, Gestion, Mathématiques, Informatique) – Licence d'Économie et Gestion - Université de Nanterre
Lycée Victor et Hélène Batsch – Rennes		Faculté des Sciences Économiques – Université de Rennes1
Lycée René Cassin - Strasbourg	Faculté de Droit et Science Politique – Université de Strasbourg	Faculté de Sciences Économiques et de Gestion – Université de Strasbourg
Lycée Ozenne – Toulouse	Faculté de Droit et Science Politique – Université Toulouse 1	École d'Économie – Licence Économie, parcours Économie-gestion - Université Toulouse 1
Lycée Marie Curie - Sceaux	- UFR11 – Science Politique – Université Paris 1 - Faculté de Droit, Économie, Gestion – Licence en droit - Université Paris Sud (Sceaux)	UFR 02 – Économie – Université Paris 1
Lycée Marie Curie - Versailles		Faculté de Droit, Économie, Gestion – Licence en Économie et Gestion - Université Paris Sud (Sceaux)

Horaire des classes préparatoires D1 et D2

			1 ^{ère} année	2 ^{ème} année
Horaire hebdomadaire au lycée (3 jours par semaine)	Voie D1	Droit civil	2h	3h
		Economie	2h	2h
		Approfondissement méthodologique (préparation à l'entretien)	2h	2h
		Langue vivante étrangère	2h	2h
		Discipline à option : droit commercial ou droit public ou mathématiques appliquées et statistiques ou histoire économique	2h	3h
	Voie D2	Economie (microéconomie, macroéconomie)	2h	2h
		Mathématiques et statistiques	2h	3h
		Approfondissement méthodologique (préparation à l'entretien)	2h	2h
		Langue vivante étrangère	2h	2h
		Analyse monétaire et/ou politique économique	2h	2h
		Discipline à option : gestion ou histoire économique	2h	3h
Horaire hebdomadaire à l'université (2 jours par semaine)	Voies D1 + D2	4 demi-journées de cours à l'université par semaine		

Parcours des bacheliers du panel 2008 inscrits en CPGE après leur bac en 2008 (en %)

Année 1	Année 2	Année 3
100 bacheliers inscrits en CPGE scientifique	81 continuent en CPGE	49 sont dans une grande école 27 poursuivent en CPGE
	18 se réorientent 17 à l'université 1 dans d'autres formations	23 sont dans d'autres formations 10 à l'université 13 dans d'autres formations
	1 ne fait plus d'études	1 ne fait plus d'études
100 bacheliers inscrits en CPGE économique ou commerciale	86 continuent en CPGE	72 sont dans une grande école 7 poursuivent en CPGE
	14 se réorientent 8 à l'université 6 dans d'autres formations	21 sont dans d'autres formations 16 à l'université 5 dans d'autres formations
100 bacheliers inscrits en CPGE littéraire	60 continuent en CPGE	23 sont dans une grande école 9 poursuivent en CPGE
	40 se réorientent 30 à l'université 10 dans d'autres formations	66 sont dans d'autres formations 50 à l'université 7 dans d'autres formations
		1 ne fait plus d'études

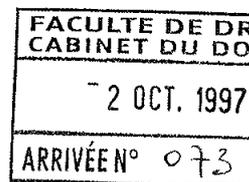
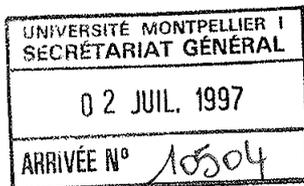
Source : MESR-ODESP/DGRV-SIES, panel d'élèves ayant obtenu leur baccalauréat en 2008.

Convention entre le lycée Mermoz de Montpellier et l'université Montpellier 1

UNIVERSITE MONTPELLIER I

Faculté de DROIT

Convention
n° 97.25



convention

entre

la Faculté de Droit (Université de Montpellier I)

et

le lycée Mermoz de Montpellier

*Intradable
10/10/97*

art 1 : La présente convention règle les rapports du lycée Polyvalent Jean Mermoz, 717, avenue Jean Mermoz 34 000 Montpellier et la faculté de droit de l'Université de Montpellier I, 39 rue de l'Université 34 000 Montpellier, concernant la Classe Préparatoire du Lycée Mermoz.

art 2 : La Classe Préparatoire du Lycée Mermoz a pour objet de donner à des candidats qui s'inscrivent en vue du D.E.U.G, mention Droit à la Faculté, une formation spécifique les préparant à certains concours, de niveau "Bac + 2" ou "Bac + 3" :

- essentiellement au concours d'entrée à l'ENS de Cachan, ainsi qu'aux divers concours de la fonction publique ;*
- également aux concours pour accéder à certaines maîtrises ainsi qu'aux magistères ;*
- éventuellement aux concours d'accès parallèles aux grandes écoles de commerce et de gestion.*

La présente convention traduit la volonté commune des deux établissements de tout mettre en oeuvre pour que les élèves aient le maximum de chances de réussite

art 3 : L'admission en Classe Préparatoire se fait sur dossier, selon les modalités habituelles en matière d'inscription en Classes post-baccalauréat des lycées. Mais un certain nombre de places, non occupées à la rentrée de septembre, sont offertes aux étudiants qui se sont inscrits à la Faculté sans avoir demandé à temps leur admission en Classe Préparatoire et qui, désireux de suivre la préparation, font preuve en Faculté des qualités requises lors de la période d'information-orientation.

art 4 : La scolarité dure normalement deux ans. Le Lycée Mermoz assure la formation spécifique pour la préparation aux concours, avec les moyens qui sont ceux de la Classe Préparatoire à l'ENS de Cachan ouverte en 1976 : cours et interrogations orales.

art 5 : Comme tous les autres étudiants de la Faculté, les élèves de la Classe Préparatoire suivent les enseignements universitaires pour y recevoir une formation générale de base et passent les examens en vue d'obtenir le D.E.U.G.

Toutefois, des modalités particulières d'examens de 1ère et 2ème années de D.E.U.G sont prévues par les règlements d'examen de la Faculté de Droit pour les étudiants inscrits en Classe Préparatoire.

Ces modalités particulières seront adoptées par les instances universitaires compétentes après avis conforme du Comité de perfectionnement prévu à l'article 8.

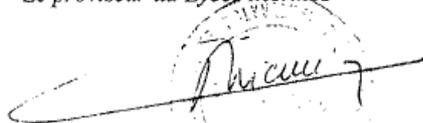
art 6 : Afin de faciliter la compatibilité des emplois du temps entre les deux établissements, des dérogations seront accordées aux étudiants de la Classe Préparatoire, afin de les regrouper dans les mêmes groupes de cours et de travaux dirigés.

art 8 : Un Comité de perfectionnement regroupe sous l'autorité du Doyen de la Faculté de Droit et du Proviseur du Lycée Mermoz tous les enseignants intervenant dans la Classe Préparatoire. Il se réunit en cas de besoin à l'initiative du Doyen de la Faculté de Droit ou du Proviseur du Lycée.

Montpellier, le 18 septembre 1997

Le proviseur du Lycée Mermoz

Le Doyen de la Faculté de Droit

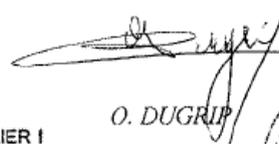


G. CIPRIANI

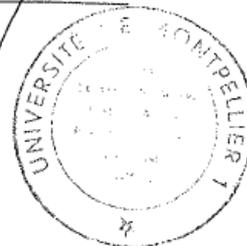
LE PRÉSIDENT DE
L'UNIVERSITÉ MONTPELLIER I



Yves LOUBATIÈRES



O. DUGRIP



Avenant n° 6 à la convention entre
le lycée Mermoz et l'université Montpellier 1
Faculté de Droit et Science Politique

l'Université Montpellier I
E.P.S.C.P. Représenté par M Philippe AUGÉ
en qualité de Président
Pour la Faculté de Droit et Science Politique
U.F.R Représentée par Mme Marie-Elisabeth ANDRE
en qualité de Directeur de l'U.F.R, Doyen

Ci-après désigné par la Faculté de Droit et Science politique, d'une part

ET

le Lycée Jean Mermoz de Montpellier
E.P.L.E représenté par Mr G de HARO
en qualité de Proviseur, chef d'établissement

ci-après désigné par le lycée Mermoz, d'autre part

Considérant la coopération fructueuse établie entre leurs établissements en vue de la préparation du concours d'entrée à l'ENS de Cachan, section Economie Droit gestion (D1)

Considérant l'évolution des maquettes de formation du cursus licence à compter de la rentrée 2012,

Considérant l'intérêt de cette collaboration et la nécessité de l'approfondir, dans le respect de la continuité et de la cohérence de leurs engagements et vocations respectifs,

Considérant l'art 5 de la convention du 18 septembre 1997,

DECIDENT :

article 1 : l'Université Montpellier I, Faculté de Droit et Science Politique dispose de nouvelles maquettes dans le cadre de la campagne d'habilitation du Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la recherche. Ces formations s'adressent à tous les étudiants de la Faculté de Droit et de Science politique, et en particulier aux étudiants inscrits parallèlement en Classe Préparatoire du lycée Mermoz.

Article 2 : Des modalités particulières d'examen des première et seconde années de Licence sont prévues selon les dispositions qui suivent :

Les tableaux ci-après énoncent les matières pour lesquelles des dispenses de cours et de TD sont prévues pour les élèves de la classe préparatoire du lycée Mermoz, et pour lesquelles le lycée communique à la Faculté de Droit et de Science Politique les notes de contrôle continu et/ou d'examen terminal.

Ces dispositions s'appliquent à compter du 1er septembre 2012

Article 3 : Toutes les autres clauses demeurent inchangées en particulier :

Comme le prévoit l'art 8 de la convention du 18 septembre 1997, le Comité de perfectionnement regroupant sous l'autorité du Doyen de la Faculté de Droit et de science politique et du Proviseur du Lycée Mermoz tous les enseignants intervenant dans la classe préparatoire peut se réunir en cas de besoin à l'initiative du Doyen de la Faculté de Droit ou du Proviseur du Lycée.

**Première année
Semestre 1**

UE +TD obligatoires

Les étudiants de la Faculté de Droit inscrits en classe préparatoire sont dispensés d'une des trois UE suivantes et du TD correspondant

- UE introduction au Droit + TD 36h +15h 7 C
- UE Droit constitutionnel général + TD 36h +15h 7 C
- UE introduction historique au droit + TD 36h +15h 7 C

UE sans TD

Les étudiants sont dispensés des matières suivantes :

- UE Organisations européennes 18h 2 C
- UE informatique-internet 14h 1 C
- UE Langue 20h 2 C

Synthèse des aménagements du semestre 1

	UE + TD	UE sans TD	Total
Aménagements	7 C	5 C	12 C

Semestre 2

UE obligatoires + TD optionnels

- UE introduction à la science politique + TD 33h + 15h 5 C
- UE institutions de l'Union Européenne 33h 3 C
- UE Histoire des Institutions 33h 3 C

UE optionnelles sans TD

Les étudiants sont dispensés des matières suivantes :

- UE Histoire du droit et de la famille 22h 3 C
- UE Economie Politique 22h 3 C

Synthèse des aménagements du semestre 2

	UE obligatoires + TD optionnels	UE optionnelles sans TD	TOTAL
Aménagements	11 C	6 C	17 C

Deuxième année Semestre 3

UE + TD obligatoires

- Aucune dispense

UE + TD optionnels

Les étudiants sont dispensés de la matière suivante :

- UE Finances publiques + TD 33 h + 15 h 5 C

UE sans TD

Les étudiants sont dispensés des matières suivantes :

- UE Droit judiciaire privé 33 h 3 C
- Histoire des obligations 33 h 3 C
- UE Recherches documentaires 12 h 2 C
- UE Langues 20 h 2 C

Synthèse des aménagements du semestre 3

	UE + TD obligatoires	UE + TD optionnels	UE sans TD	Total
Aménagements	0 C	5 C	10 C	15 C

Semestre 4

UE obligatoires + TD obligatoires

- Aucune dispense

UE obligatoires + TD optionnels

Les étudiants sont dispensés de la matière suivante :

- UE Finances publiques + TD 33 h + 15 h 6 C

UE optionnelles sans TD

Les étudiants sont dispensés des matières suivantes :

- UE Pensée politique contemporaine 22 h 3 C
- UE Politique comparée 22 h 3 C
- Histoire des idées politiques 22 h 3 C

Synthèse des aménagements du semestre 4

	UE obligatoires + TD obligatoires	UE optionnelles + TD optionnels	UE sans TD	Total
Aménagements	0 C	6 C	9 C	15 C