CONTRIBUTION A L'ANALYSE DE « L'ECHEC » DE MESURES D'ACCOMPAGNEMENT PEDAGOGIQUE

Michel Sonntag

Institut National des Sciences Appliquées de Strasbourg
24, bd de la Victoire
67 000 Strasbourg
michel.sonntag@insa-strasbourg.fr

Mots-clefs :*modèle pédagogique, idéologie, changement organisationnel, échecs, mesures d'accompagnement.*

Résumé. *A partir de données statistiques sur les échecs et abandons en première année d'enseignement supérieur et d'une comparaison entre deux établissements similaires nous avons mené une recherche contextualisée sur les raisons de l'impact limité des mesures d'accompagnement et de soutien dans l'un des établissements. Tout semble fonctionner comme si les aides mises en place contribuaient aux échecs en justifiant le modèle « d'excellence » qui soutient les pratiques pédagogiques en vigueur. Une série d'entretiens avec des étudiants en difficulté et l'analyse des « allants de soi » de la culture de l'établissement nous ont permis d'affiner l'analyse des principes sous-jacents aux pratiques pédagogiques de l'établissement. Ces principes pédagogiques implicites expliquent les actions mises en œuvre ainsi que l'échec de ces actions. La question posée en dernière analyse et celle du changement organisationnel dans les établissements d'enseignement.*

1. Problématique et références théoriques

Nous nous sommes intéressés aux raisons qui limitent la portée des activités pédagogiques de soutien mises en place pour lutter contre les échecs en première année d'enseignement supérieur. Les échecs et abandons en première année sont préoccupants et ont été étudiés par divers chercheurs comme Prouteau (2003) ou Beduwé (2006). Ils ont donné lieu à bien des mesures de soutien. Mais les effets de ces accompagnements sont aléatoires. La communication présentée montre que les effets sont en partie liés aux principes qui sous-tendent les activitéset l'organisation pédagogiquesen place. Le soutien n'est pas en soi une solution, il peut même, paradoxalement, renforcer l'échec.

Nous abordons cette problématique à partir d'un cas particulier, c'est-à-dire que nous nous inscrivons dans la logique des recherches contextualisées. En effet, si les statistiques sont indispensables pour cerner les tendances, les dérivés, les mouvements de fond, si elles peuvent donner des indications générales sur les causes présumées des problèmes, elles restent souvent d'une explication limitée pour rendre compte des situations concrètes. La recherche contextualisée permet d'affiner l'analyse (Marcel et Rayou, 2004). Elle explore les logiques implicites et les non dits qui sont à la source des difficultés existantes ici et là et qui s'inscrivent parfois à contre courant des premières explications générales. Son intérêt en sciences de l'éducation a été bien souligné lors de la 6° Biennale de l'éducation et de la formation en 2002 qui lui a été consacrée, et qui fait suite et écho au « rapport Prost » (Prost, 2001) qui notait sa pertinence en sciences humaines.

Dans notre recherche sur une situation particulière, nous avons croisé les apports de l'analyse idéologique avec ceux de l'apprentissage organisationnel. Les premiers s'inscrivent dans la tradition des recherches sur la nature et la fonction de l'idéologie, système de valeurs qui se donne comme naturel et évident alors qu'il a un fondement historique et exprime une conception du monde dont la justification se fonde sur la culture et, au delà, sur les rapports de forces sociaux, comme le soulignent Bourdieu et Boltanski (2008) à la suite des travaux de plus longue date de la critique marxiste des appareils idéologiques d'Etat de Louis Althuser (1976). Par exemple, les curricula s'ancrent dans des principes qui y inscrivent la vision du monde dont ils sont porteurs (Depover et Noël, 2005). C'est dans cette analyse du modèle pédagogique de référence fondé sur des principes pris pour évidents et légitimes que nous trouverons un premier niveau d'explication.

La théorie sur l'organisation apprenante nous permettra, pour sa part, de comprendreles tribulations organisationnelles, c'est-à-dire comment sont prises par l'établissement en questionles décisions pour résoudre le problème des échecs en première année et comment aborder la question du changement organisationnel. Elle explore cette question sous un angle socioconstructiviste et non pas sous l'angle plus classique, en sociologie, de l'analyse stratégique. Les deux approches sont complémentaires. En France, les écrits de G. Koenig, Y. Doz, M. Ingham (1994), de P. Lorino (1993, 1995) ont contribué à la diffusion des recherches sur l'apprentissage organisationnel dans le milieu du management des organisations. Cette approche de l'organisation donne toute son importance aux représentations collectives, aux principes qui déterminent les prises de décisions et à l'environnement dans lequel évolue l'organisation. Au nom de quoi se prennent les décisions dans une organisation pour résoudre les problèmes auxquels elle est confrontée ? Quand et comment l'organisation s'inscrit-elle dans la logique d'une organisation apprenante qui tienne compte des échecs des actions entreprises et ne se s'obstine pas dans la répétition d'actions vouées à l'échec ?

2. Contexte de l'étude

La situation que nous étudions est celle d'une Grande Ecole qui recrute en partie ses étudiants après le bac et en partie à partir des classes préparatoires de mathématiques spéciales. Elle prépare au diplôme d'ingénieur dans sept spécialités (génie mécanique, plasturgie, mécatronique, génie civil, topographie, génie climatique et génie électrique) ainsi qu'au diplôme d'architecte.

L'Ecole a regroupé les deux premières années en un département dénommé « Sciences, Techniques, Humanités » (STH). Les activités pédagogiques de ce département sont organisées par modules et le bilan se fait en fin d'année universitaire. Un module correspond à toute forme d'enseignement proposé dans le guide des formations. La première année est indifférenciée en ce sens que tous les étudiants suivent le même enseignement et les matières scientifiques fondamentales sont dominantes. En deuxième année les orientations selonles spécialités semettent en place en fonction du classement des élèves.

La situation analysée est celle de l'aggravation des échecs dans cet établissement à la fin de la première année malgré un mode de recrutement très sélectif et malgré les dispositifs d'accompagnement des étudiants qu'elle a mis en place comme le tutorat, des cours de méthodologie, la construction du projet professionnel individualisé.Dans le même temps, un établissement similaire du même réseau affiche des niveaux de réussite nettement plus élevé en recrutant les étudiants de niveau d'admission comparable, en affichant un niveau de formation similaire et en développant des dispositifs d'accompagnement en apparence similaires.

3. Recueil des données et méthodologie de recherche

Notre recherche repose sur la collecte et l'analyse de trois types de données :

1. Des données historiques et contextuelles pour comprendre les valeurs et principes sous-jacents aux pratiques pédagogiques de l'Ecole et aux décisions de lutte contre l'échec.Dans cette partie nous avons été particulièrement attentifs aux changements auxquels a été confronté

l'établissement (changement de statut, de dénomination, de mode de recrutement, d'organisation du cursus…) et qui ont été suivis d'une réelle aggravation du taux d'échec en première année. Nous avons aussi été attentifs à ce qui est resté stable, malgré les apparences (simple changement de dénomination par exemple) et notamment au modèle de formation sous-jacent qui avait porté ses fruits jadis, avant le changement de statut et de mode de recrutement.En d'autres termes à partir de l'histoire, des règlements et routines nous avons dégagé les « allants de soi », qui ont inspiré les décisions et qui soutiennent les pratiques en cours. Notre analyse met en évidence comment ces principes de référence, considérés comme légitimes et qui ont fait leur preuvejadis et qui font toujours leur preuve dans d'autres contextes, ont hypothéqué ici les actions qu'ils ont engendrées.

2. Des informations recueillies à travers une enquête menée auprès de 53 étudiants de première année et 65 étudiants de 2° année et complétée par une vingtaine d'entretiens avec des étudiants en difficulté pour collecter leur avis sur les difficultés, le dispositif de formation ainsi que sur les aides à la réussite mises en place.

3. Des données statistiques sur une dizaine d'années concernant l'augmentation du nombre d'étudiants en première année et celle des échecs et des abandons. Les données sur les échecs en première année dans une autre Ecole du réseau ont conforté notre analyse.

4. Analyse et résultats

4.1 L'évolution de l'organisation des études

Avant de passer à un modèle de formation d'ingénieur en cinq ans, l'Ecole recrutait à partir de mathématiques spéciales et avait son cycle préparatoire intégré. Plus précisément, elle recrutait principalement ses étudiants sur un concours commun avec d'autres Ecoles et réservé aux étudiants des classes préparatoires mathématiques spéciales. Comme dans ce concours commun elle n'était pas identifiée comme l'Ecole de premier choix, un nombre importants d'étudiants y venaient par défaut : ils auraient préféré intégrer un autre établissement, plus prestigieux à leurs yeux. De ce fait l'Ecole a mis en place un cycle préparatoire intégré pour recruter de bons étudiants motivés après le bac. La stratégie portait ses fruits : ne se présentaient à ce cycle préparatoire intégré que des étudiants motivés pour les formations de l'Ecole, mais le recrutement était principalement local. Très souvent les étudiants du cycle préparatoire intégré étaient, par la suite, en tête de classement dans les 3 années de formation d'ingénieur proprement dite. Les promotions du cycle préparatoire comptaient une cinquantaine d'étudiants et les échecs étaient limités à quelques cas. L'organisation des études y suivait sensiblement, en sciences et techniques, le programme allégé des classes préparatoires classiques, mais ne comportait pas les « colles » qui sont au cœur de l'entraînement intensif des étudiants en classes préparatoires classiques.

L'évolution de l'Ecole a été marquée par son entrée dans un autre réseau d'Ecoles en 2004 qui recrutent principalement après le bac et organisent les études d'ingénieurs sur cinq ans au lieu de trois ans après les classes préparatoires. Ce réseau veut se distinguer des autres Ecoles en mettant l'accent sur une formation plus ouverte et plus « humaniste », en évitant la concentration de la formation scientifique sur les deux premières années d'un cycle préparatoire. On ne parle pas de cycle préparatoire mais des deux premières années de formation d'ingénieur. Avec ce changement de réseau et de modèle de formation d'ingénieur, le nombre d'étudiants en première année du premier cycle augmentera de façon très significative pour passer du précédent cycle préparatoire intégré de 50 étudiants à une première année de formation d'ingénieur entre 150 et 220 étudiants.

4.2 Le « modèle pédagogique » des classes préparatoires

Avant ce changement de réseau, l'Ecole se référait au « modèle d'excellence » qui est sous jacent à la pédagogie en vigueur dans les classes préparatoires. A la fin de mathématiques spéciales les étudiants atteignent en sciences un niveau de connaissances et une maîtrise méthodologique qui leur permet d'affronter les problèmes technologiques sans difficultés particulière en sciences. Si le niveau d'exigence est élevé, les classes préparatoires y mettent aussi les moyens : sélection sévère

à l'entrée, classe de 20 à 40 élèves en moyenne, entraînement intensif à la résolution de problèmes à travers des exercices individualisés, hebdomadaires et en temps limité dénommés colles. Dans les disciplines non scientifiques, les « colles », exercices emblématiques de l'entraînement intellectuel, existent aussi, mais elles sont plus espacées. Ces exercices permettent non seulement un suivi quasi individualisé des étudiants, ils contribuent aussi à développer une culture du travail intensif, ils rappellent à chaque instant, peut-on dire, que l'enjeu est l'excellence intellectuelle et ne laissent aucune place à des comportements de dilettante.Schématiquement on pourrait dire : « Personne n'est obligé d'entrer en classe préparatoire, mais quand on y est et qu'on veut y rester, il faut réussir ». Et dans l'opinion publique et auprès des élèves de terminale, le prestige de ces classes préparatoires reste grand, elles sont considérées comme la voie de l'excellence.Le modèle pédagogique fondé sur cet entraînement intensif et ce suivi quasi individualisé vise l'excellence. A cela s'ajoute la culture des classes préparatoires scientifiques : s'intéresser aux sciences, travailler ferme, vouloir être brillant sont des comportements fortement valorisés. L'admiration va aux étudiants qui s'intéressent à leurs études et sont brillants. Travailler sans compter les heures est légitime dans ce milieu. Il n'y a guère de place pour l'investissement à demi teinte dans les études.En deux ans les étudiants doivent atteindre un niveau souvent comparable à un niveau bac plus 4 de l'université dans les disciplines scientifiques. Ce modèle a fait ses preuves pour entrer dans les Ecoles prestigieuses comme Polytechnique, Centrale Paris, les Mines de Paris…qui forment des ingénieurs dont la maitrise de sciences n'est pas contestée.

Cela ne signifie pas que ce « modèle d'excellence » à la française soit la seule voie pour former des ingénieurs compétents, loin s'en faut. On peut devenir un très bon ingénieur sans passer par les classes préparatoires, la formation continue et la formation en alternance en sont les preuves les plus tangibles. Mais on ne peut pas intégrer polytechnique sans passer par cette propédeutique. Par ailleurs, ce modèle peut devenir un obstacle en formation lorsque les conditions de sa mise en œuvre ne sont pas réalisées. C'est l'hypothèse qui a sous-tendu notre recherche. L'échec en première année n'est pas à imputer en première instance au « manque de sérieux des étudiants », au « niveau qui n'est plus ce qu'il était », mais à la tension entre les conditions requises par le « modèle d'excellence »des classes préparatoires et la nouvelle organisation des études sur cinq ans avec des promotions de première année comparables à celle des universités. Ces conditions ne permettent plus le suivi quasi individualisé et l'entraînement intensif propre aux classes préparatoires.

4.3 Le problème des échecs en première année

Le problème de l'établissement en question est moins le fait qu'il y ait des échecs en première année que celui du nombre élevé des étudiants qui échouent. Ils sont près de 40%, alors même que le recrutement est très sélectif et que l'établissement a mis en place plusieurs actions de lutte contre l'échec à travers un plan « opération réussite ». La situation est paradoxale en ce sens que les étudiants de première année sont en principe de « bons étudiants » en sciences. En 2009, en première année,169 étudiants ont été recrutés au niveau national et non plus régional. Dans cette promotion 61 avaient obtenu une mention très bien, 101 la mention bien, 6 une mention assez bien et 1 la mention passable. Les formations d'ingénieurs dans les diverses spécialités ont une bonne réputation qui est confirmée par le placement des étudiants après le diplôme. Ils trouvent rapidement du travail et sont appréciés par les entreprises de leur secteur de recrutement. Pour ces étudiants, le choix de cette Ecole après le bac n'est plus un choix par défaut, comme dans la situation précédente avec des étudiants de mathématiques spéciales qui auraient préféré intégrer une autre Ecole.Les primo entrants avec une mention bien ou très bien auraient facilement pu être admis dans d'autres Ecoles ou dans des classes préparatoires. Ils ont choisit cette Ecole parce qu'ils souhaitent intégrer telle ou telle formation et éviter, pour plusieurs, l'ambiance des classes préparatoires classiques.

Avec l'augmentation du nombre d'inscrits en première année, le taux d'admis en deuxième année a diminué de manièresignificative, passant de 87.50 % en 2002/2003 à 72.13 % en 2007/2008et à 65.59 % en 2009.En d'autres termes le taux d'échec en première année augmente à mesure que le

nombre des étudiants augmente. Le tableau suivant montre cette progression des échecs à la fin de la première année au fur et à mesure que le nombre d'étudiants augmente.

Années universitaires	2008 2009	2007 2008	2006 2007	2005 2006	2004 2005	2003 2004	2002 2003	2001 2002	2000 2001	1999 2000	1998 1999
Inscrits	186	201	205	180	113	**95**	64	64	62	59	57
Passage en 2° année	122	145	154	145	89	**80**	56	56	55	51	55
% : admis en 2° année	**65.59**	**72.13**	**75.12**	**80.55**	**78.76**	**84.21**	**87.5**	**87.5**	**88.70**	**86.44**	**96.49**

Fig. 1 Admission en deuxième année

4.4 L'échec des mesures de soutien

Devant les nombreux échecs en première année, l'Ecole a mis en place plusieurs mesures correctives passant des conseils méthodologiques (2006) et des mises en garde en début de première année à un dispositif innovant de tutorat (2007) et de projet personnel individualisé (2008). En dépit de ces efforts la situation s'aggrave.Est-ce inévitable ? Quelles en sont les causes dans ce cas particulier ? Pourquoi les mesures mises en place n'ont-elles pas d'effets positifs ? Peut-on se contenter de dire que le niveau baisse ?

Tout semble fonctionner comme si les aides mises en place pour pallier les difficultés rencontrées par les étudiants et leur permettre d'atteindre le niveau requis pour passer en deuxième année restaient sans effet. Les aides pour réduire le nombre d'échecs et d'abandons en première année ressemblent à des dispositifsde soutien et pour atténuer les difficultés liées à l'enseignement de masse. Elles laissent entendre que les étudiants pourraient atteindre le niveau attendu même dans des promotions des 200 étudiants. Il suffirait d'une aide ponctuelle pour les plus faibles. Les étudiants faibles doivent être secondés pour atteindre l'excellence, mais ils sont responsables de leur passage ou non en deuxième année. On décide de quelques actions correctives sans s'interroger sur les conditions requises par le « modèle de l'excellence » et s'en penser à remettre en cause ce modèle pour s'orienter vers des dispositifs plus adaptés à un enseignement scientifique de masse. Le soutien justifie le modèle et ses exigences et, paradoxalement, contribue aux échecs. En raccourci, à travers le changement de contexte, le dispositif de formation et le « modèle pédagogique de l'excellence » qui, précédemment, fonctionnait de façon satisfaisante se transforme en système à produire des échecs et les mesures de soutien, légitimes en soi, évitent la réflexion sur la pertinence du modèle de référence sous-jacent et les pratiques pédagogiques en cours. Les aides mises en place mettent les étudiants en demeure d'être excellents tout en faisant l'économie d'une organisation des études comparables à celle des classes préparatoires qui favorise ce « modèle d'excellence ». Faut-il souligner la place privilégiée des sciences mathématiques et physiques formelles ?On entre dans ces classes préparatoires pour « faire » des mathématiques et des sciences. Ces enseignements constituent une fin en soi. On intègre ensuite, éventuellement, une Ecole pour devenir ingénieur mais on peut aussi intégrer les Ecoles normales supérieures ou d'autres établissements. A l'inverse, lorsqu'on intègre une Ecole qui forme des ingénieurs en cinq ans, on étudie les mathématiques et les sciences pour devenir ingénieur. Le rapport à ces disciplines n'est pas le même.

4.5 Le contre-exemple

Le nombre des échecs en première année augmente au fur et à mesure que le nombre des étudiants augmente. Les soutiens mis place sont de peu de secours puisqu'ils ne font que justifier les niveaux d'exigence sans affecter le mode d'organisation des études. La relation entre l'augmentation du nombre d'étudiants en première année et l'augmentation du taux d'échec pourrait en soi être triviale. Elle pose cependant question. En effet, les étudiants de première année sont en principe tous de « bons étudiants » en sciences et dans une autre Ecole du même réseau, recrutant près de 300 étudiants en première année sur les mêmes critères de sélection rigoureux (mention très bien ou bien au bac de façon générale) le pourcentage d'amis en deuxième année est nettement plus élevé. La comparaison intensifie le paradoxe parce qu'elle montre qu'avec le même mode de recrutement cette Ecole affiche un taux de réussite en première année de près de 85%. De plus, elle ne peut pas être soupçonnée de mal former ses ingénieurs. Dans le classement des Ecoles, elle se situe régulièrement quelques rangs avant l'Ecole qui nous intéresse.

Années universitaires	2008 2009	2007 2008	2006 2007	2005 2006	2004 2005	2003 2004	2002 2003	2001 2002	2000 2001	1999 2000
% : admis en 2° année	**76.5**	**84,5**	**83**	**79,90**	**82**	**76**	**84,5**	**83,5**	**84**	**87**

Fig. 2 Admission en deuxième année dans une autre Ecole du réseau

Les tableaux sont significatifs. Deux Ecoles recrutant le même type d'étudiants réputés être de bons étudiants en sciences obtiennent des résultats différents en pourcentage d'admis en deuxième année. De plus, la mise en place des mesures de soutien pour éviter l'échec en première année dans l'Ecole étudiée ne semble pas porter ses fruits, au contraire. Enfin lorsque cette même Ecole fonctionnait en cycle préparatoire intégré avec des promotions en nombre limité le pourcentage d'admis en seconde année était tout à fait remarquable.

Le mode d'organisation de la formation a changé mais non pas le modèle pédagogique sous-jacent. Le conflit entre la nouvelle organisation et l'ancien modèle pédagogique inspiré du « modèle d'excellence » des classes préparatoires constitue à nos yeux le nœud du problème. Dans le réseau, les autres Ecoles, qui n'ont pas la même histoire que l'établissement qui nous intéresse, ont mis en place un modèle de formation adapté à une formation d'ingénieur sur cinq ans. Il pose autrement l'enseignement et les exigences. En raccourci, on étudie les sciences sur cinq ans pour devenir ingénieur plutôt que de viser l'excellence en sciences en deux ans.

4.6 L'avis des étudiants conforte l'idée du conflit entre modèle de référence et moyens mis en œuvre

Des informations recueillies à travers une enquête menée auprès de 53 étudiants de première année et 65 étudiants de 2° année (Sonntag et Werckmann, 2008) et complétée par une vingtaine d'entretiens avec des étudiants en difficulté pour collecter leur avis sur les difficultés, le dispositif de formation ainsi que les aides à la réussite mises en place confirment notre analyse du conflit entre le modèle pédagogique de référence et les moyens mis en œuvre. Les difficultés signalées s'organisent autour de 6 thèmes principalement :

- L'abstraction des matières, particulièrement en mathématiques.

- La distance entre professeurs et étudiants. Les étudiants pensent que les enseignants ne les connaissent pas et nombre d'enseignants ne sont connus qu'à travers les cours magistraux. Les étudiants ne se sentent pas suivis pédagogiquement.
- Le rythme de travail, le niveau exigé, le mode de contrôle des connaissances sont très différentsde ceux du lycée. L'évaluation, en fin de module, repose sur peu de notes, voire une seule note.
- Beaucoup de travail et cela dans toutes les matières, ce qui ne laisse que peu de temps pour se ressourcer.
- L'absence de projet de formation déterminé qui soutiendrait la motivation en cas de difficultés.
- Le stress lié au mode d'évaluation, au choix des spécialités lié au classement final.

« Les cours en amphithéâtre sont déconcertants pour des élèves qui viennent de terminale, ils se sentent peu suivis par les enseignants alors que les exigences sont très élevés, ils ne savent pas encore organiser leur travail en autonomie, les contrôles de connaissances sont peu nombreux et de ce fait particulièrement stressants ». On retrouve aisément dans ces critiques moins la remise en question du « modèle de l'excellence »des classes préparatoires que la critique des conditions de travail et l'absence de moyen. En ce sens, la contradiction entre le modèle pédagogique des classes préparatoires et les conditions de formation de l'enseignement de masse explique sans doute mieux l'échec que le manque de travail des étudiants.

4.7 La question du changement organisationnel

Le résultat le plus significatif de notre recherche n'est pas seulement le repérage du modèle pédagogique qui sous-tend les décisions dans la mise en place des activités de soutien, mais le fait que la résistance au changement s'organise autour de ce modèle. L'Ecole organise des soutiens au nom d'une conception pédagogique qui légitimise une exigence forte en sciences et mathématiques en première année. Mais pour atteindre ce niveau il faut des conditions d'enseignement et d'apprentissage comparables à celles des classes préparatoires que de nombreux étudiants voulaient éviter en intégrant une Ecole qui forme des ingénieurs en cinq ans. Les soutiens mis en place évitent de poser la question de la pertinence du modèle de référence et de l'organisation de la formation.

Paradoxalement, cette situation est loin d'être anormale. La théorie de l'apprentissage organisationnelle nous rend attentif au fait que, face à un problème de fond, une organisation met d'abord en place des action correctives ou de résolution du problème en fonction des principes qui avaient guidé ses actions jusqu'à présent. Cette approche du changement organisationnel a été formalisée dès les années soixante dix par C. Argyris et D. Schön. Une organisation essaye d'abord de régler les problèmes sans remettre en cause les principes qui ont guidé ses décisions. Lorsque les actions correctives échouent, l'organisation, si elle est dans une logique d'apprentissage, est amenée à réviser les modèles ou les principes de référence qui jusqu'à présent guidaient ses décisions. Elle devient organisation apprenante.

Passer du modèle des classes préparatoire à un modèle de formation des ingénieurs en cinq ans comme dans les autres Ecoles du réseau signifie réduire la part des enseignements strictement formels en première année, valoriser la pédagogie active et la formation par résolution de problèmes… Rester dans le modèle des classes préparatoires exige pour le moins dese donner les moyens comparables à ceux des classes préparatoires. Il faut choisir. Le taux d'échec n'est plus simplement une question d'étudiants « pas assez travailleurs », mais devient une question de changement de paradigme pédagogique et de changement organisationnel. Un taux d'échec très important en première année avec un mode de recrutement très sélectif n'est « légitime » aux yeux des candidats que si l'établissement est très prestigieux et débouche sur les emplois très enviés.

5. Discussion

Cette recherche nous a conduits à nous intéresser à la façon dont s'organise la relation entre les actionsmises en place pour résoudre un problème et les principes qui les inspirent. Une mesure de soutien pédagogique ou une mesure corrective peut porter ses fruits dans un contexte et pas dans un autre. Les activités pédagogiques sont déterminées par des modèles plus ou moins implicites qui organisent tout le dispositif de formation d'un établissement ou d'une institution. Lorsque l'environnement change, comment faire évoluer l'organisation qui se retrouve défaillante ?Comment changent les modèles de référence qui sous tendent les prises de décision ? Les deux références théoriques, « analyse idéologique » et « apprentissage organisationnel »sont-ils complémentaires comme nous le pensons ? Les principes ou modèles pédagogiques inspirent, orientent les pratiques et déterminent les règles et habitudes organisationnelles c'est-à-dire les routines formelles et informelles. Lorsque les actions entreprises échouent, les organisations mettent d'abord en place des actions correctives qui sont inspirées des mêmes principes. La répétition des échecs peut remettre en cause ces principes et modèles si l'organisation se sent en danger. Elle s'adapte pour survivre et peut remettre ainsi en cause ses principes d'action pour répondre à son nouvel environnement.

Mais cette analyse laissedans l'ombre les raisons qui font agir les acteurs. La résistance au changement organisationnel est aussi le résultat de stratégies d'acteurs. Quels sont les enseignants de la première année de formation qui adhèrent particulièrement au modèle des classes préparatoires ? Et les élèves qui s'inscrivent dans une Ecole d'ingénieurs en cinq ans et ont opté pour une formation qu'ils estiment préférable aux classes préparatoires ont-ils un rapport au savoir différent de celui des étudiants des classes préparatoires ?

6. Références bibliographiques

Althusser, L. (1976). *Idéologie et appareils idéologiques d'Etat. Positions (1964-1975).* Paris : Les éditions sociales

Argyris, C. et Schön, D. (1978) : *Organizationallearning : a theory of action perspective*,

Beduwé, C. (2006). *L'échec à l'université. La situation professionnelle des jeunes sortis de l'université sans avoir obtenu le DEUG*. Note interne du laboratoire Lirhe. Toulouse.

Bourdieu, P. et Boltanski L. (2008). *La production de l'idéologie dominante*. Paris : Editions Raisons d'agir.

Collectif (2009). L'idéologie de l'évaluation, la grande imposture. *Revue Cités*, n° 37.

Coriat, B. etDosi G. (1994). Learning how to govern and learning how to solveproblems : on the co-evolution of competences, conflicts and organizational routines. *Prince Bertil Symposium, Stockholm School of Economics*.

Depover, C. etet Noël, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques - Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris : L'Harmattan.

Doz Y., Ingham M. et Koenig G. (1994)). L'apprentissage organisationnel : pratiques et théories. In *Revue Française de Gestion*, n°97, dossier spécial.

Giordan, A. (1996). Représentations et conceptions. In *Représentations et conceptions en didactique, Regards croisés sur les STAPS* sous la dir. de J-P. Clément, CIRID/CRDP d'Alsace.

Heilbrunn, B. (dir.) (2004). *La Performance, une nouvelle idéologie ? Critique et enjeux.*Paris : La découverte.

Lemaire, S. (2000). *Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur*. Note d'information 00.25, MEN

Lorino, P. (1993). *Pour un paradigme économie/gestion non cartésien : l'economie/gestion comme science des processus cognitifs collectifs*. Paris :Miméo.

Lorino, P. (1995). *Comptes et récits de la performance. Essai sur le pilotage de l'entreprise*.Paris : Editions d'Organisation.

Marcel, J.-F. etRayou R. (dir) (2004). *Recherche contextualisée en éducation et formation*. Paris : INRP.

Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*.Paris : L'Harmattan.

Prost, A. (2001). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Rapport.

http://www.education.gouv.fr/cid1984/pour-un-programme-strategique-de-recherche-en-education.html

Prouteau, D.(2003). *La réussite au Deug par discipline*. Note d'information MEN 03.32.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'Université de masse.*Paris : L'Harmattan, collection Education et formation.

Sonntag, M. et Werckmann, F. (2008). Contribution à l'étude des représentations sur les difficultés d'apprentissages chez les étudiants de première et deuxième année en Ecole d'ingénieurs. *29° Journées Internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifique et industrielle*. Chamonix.

Wesley, A. et Mass, R..(1978). *Apprentissage organisationnel : Théorie, méthode, pratique.* (Traduction française). Bruxelles : De Boeck.

Zarka, Y. C. (2009). L'évaluation, un pouvoir supposé savoir. In *Revue Cités* n° 37, pp 113-123.