# L'évaluation du Plan Réussite en Licence : quelles actions pour quels effets ?

Sophie Morlaix, Cathy Perret

▶ **To cite this version:**

Sophie Morlaix, Cathy Perret. L'évaluation du Plan Réussite en Licence : quelles actions pour quels effets ? : Analyse sur les résultats des étudiants en première année universitaire. Recherches en éducation, 2013, 15, pp.137-150. halshs-00780580

**HAL Id: halshs-00780580**
**https://shs.hal.science/halshs-00780580**

Submitted on 8 Jun 2018

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

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

# L'évaluation du Plan Réussite en Licence : quelles actions pour quels effets ? Analyse sur les résultats des étudiants en première année universitaire

Sophie Morlaix & Cathy Perret[1]

Résumé

*Le premier cycle à l'université est caractérisé en France par une faible efficacité interne (proportion importante d'échecs et d'abandons notamment). En 2007, les pouvoirs publics annoncent le « Plan Réussite en Licence » (PRL) afin de réduire notamment le taux d'échec en première année. Cet article vise à évaluer l'efficacité des actions menées dans le cadre du PRL sur les résultats obtenus par les étudiants en première année. L'originalité de cette recherche tient non seulement dans le caractère novateur des analyses effectuées (peu de recherches sur l'efficacité du PRL), mais également à la multitude des facteurs de réussite pris en compte simultanément, certains se rapportant aux caractéristiques des étudiants, d'autres aux caractéristiques du contexte, telles que celles relatives au PRL. L'analyse est menée sur six cohortes d'étudiants inscrits en 1ère année et procède de manière comparative, les trois premières cohortes n'ayant pas bénéficié des actions PRL. Après avoir explicité nos choix méthodologiques, nous présentons les résultats des modèles économétriques réalisés. Ces derniers soulignent les difficultés à appréhender un effet positif des actions du PRL.*

Les recherches s'intéressant à la réussite des étudiants dans le premier cycle de l'enseignement supérieur français font toutes le même constat : ce niveau du système éducatif est caractérisé en France par une faible efficacité interne (proportion importante d'échecs et d'abandons dans les premières années du cursus). En effet, à l'issue de la première année passée à l'université, seuls 48 % des étudiants passent en 2ème année sans redoubler (MEN, 2010). Cela signifie donc que plus de la moitié des étudiants ne valident pas leur année. En effet, 30 % redoublent, 16 % se réorientent et 6 % abandonnent définitivement leurs études. Ainsi, la première année tient une place importante dans le processus de sélection qui s'opère à l'université, l'essentiel de la sélection universitaire se jouant à ce niveau du système (Michaut, 2000).

L'échec est donc massif en première année universitaire. Plusieurs auteurs mettent en lumière différents facteurs explicatifs. Pour Coulon (1997), « *l'entrée et la réussite dans l'enseignement supérieur relèvent d'un apprentissage, d'une acculturation et ceux qui ne parviennent pas à s'affilier échouent* ». C'est durant la première année que le processus d'affiliation se met en place, permettant aux étudiants de s'insérer dans le milieu universitaire, même si ces derniers présentent bien souvent de « *grandes difficultés d'intégration* » (Beaupère, 2007 ; Dubet, 1994). Ainsi si différents vocables sont utilisés pour traduire cette notion d'intégration, tous traitent de la difficile transition du secondaire vers le supérieur : l'étudiant étant confronté à un changement de statut, de rôle. Ces indicateurs d'adaptation à l'université seraient influencés par les caractéristiques d'entrée de l'étudiant, ces dernières se rapportant d'une part aux caractéristiques cognitives de départ (aptitudes intellectuelles, prérequis), et d'autre part au passé scolaire de l'étudiant (Romainville, 1997). Une recherche en cours (Morlaix & Suchaut, 2012), modère ces résultats : même si le passé scolaire, le niveau initial et la maitrise de prérequis semblent très fortement prédictifs de la réussite, l'effet des capacités cognitives n'apparait en effet pas significatif sur la réussite en fin d'année universitaire. Il est probable que cette variable ne soit plus discriminante à l'entrée à l'université, un tri des étudiants ayant été

[1] Sophie Morlaix, professeur des universités, Institut de Recherche en Education (IREDU/CNRS), Université de Bourgogne - Cathy Perret, ingénieur de recherche, Institut de Recherche en Education (IREDU/CNRS) et CIPE (Centre d'Innovation Pédagogique et d'Evaluation), Université de Bourgogne.

opéré avant l'entrée en première année. Mais au-delà cette capacité d'adaptation serait également influencée par d'autres facteurs comme les conditions d'études (Galland, 2009) et reste marquée par le poids des caractéristiques socio-démographiques (sexe, origine sociale, niveau de formation des parents, etc.). La prise en compte d'autres facteurs, de nature plus contextuelle cette fois, peut également expliquer cet échec en fin de première, comme le rappelle Duru-Bellat (1995). Aussi l'impact du contexte universitaire dans lequel l'étudiant évolue doit être considéré avec attention : le site universitaire, les pratiques pédagogiques, les curricula, les dispositifs d'accompagnement sont autant d'éléments à prendre en compte pour expliquer les différences de réussite en fin de première année de licence (Romainville, 2002 ; Michaut, 2000).

De façon à favoriser la réussite du plus grand nombre d'étudiants en fin de première année, des politiques variées ont été mises en place dans différents pays (pré-sélection sur la base des aptitudes, modulation des droits d'inscription en fonction des performances des étudiants, instauration de parcours à la carte laissant une plus grande liberté de choix aux étudiants…). Toutes ces mesures ont pour objectif commun de maximiser le degré d'appariement entre les motivations et les capacités des étudiants et les caractéristiques des institutions universitaires. En France, la littérature semble pourtant assez pauvre pour savoir quel type de mesure semble le plus approprié pour agir avec le plus d'efficacité, ne serait-ce que parce que peu de recherches se concentrent sur les questions d'apprentissage (Fave-Bonnet, 2001). La France a, dans un premier temps, centré son action sur les possibilités de réorientations en cours d'année et sur l'aide à apporter aux étudiants, sous la forme de tutorat notamment. Mais les effets semblent mitigés (Danner, 2000 ; Borras, 2011 ; Annoot, 2012), de par le ciblage difficile des étudiants fragiles. Depuis 2007, de nouveaux dispositifs voient le jour dans le cadre de l'instauration du *Plan Réussite en Licence* (PRL).

## 1. Lutter contre l'échec en première année universitaire par la mise en place du PRL

En 2007, Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, annonce la mise en place du *Plan Réussite en Licence*. Ce plan concerne les trois années de licence. Le but fixé par la ministre est de diviser par deux le taux d'échec en première année en cinq ans, et plus globalement d'atteindre l'objectif de 50 % d'une classe d'âge au niveau licence, fixé par la nouvelle loi d'orientation de 2005. Pour ce faire, un effort budgétaire de sept cent trente millions d'euros d'ici à 2012 est consenti par l'Etat. Ce plan repose sur trois grands principes : le premier vise à rénover le contenu de la licence générale. La Licence première année (L1) est une année charnière. Elle est dite « *année fondamentale* » et doit entre autres « *garantir aux étudiants la maîtrise des savoirs fondamentaux et des compétences indispensables à la réussite de leur parcours universitaire* » (MESR, 2008). De plus, le ministère émet le souhait que chaque étudiant de L1 bénéficie d'un volume horaire de cinq heures supplémentaires par semaine, à travers des cours complémentaires, le tutorat ou encore le monitorat. Il est également prévu que chaque étudiant dispose de l'aide d'un enseignant référent auquel s'adresser en cas de problème, que la taille des groupes soit diminuée et que les modes d'évaluation soient révisés. Le deuxième axe de ce plan concerne l'orientation et l'accompagnement des étudiants : il s'agit de mieux informer les élèves et leurs familles sur les possibilités d'orientation à la sortie du lycée, de réorientation en cours d'année scolaire et de mieux les accompagner dans leur projets, ce dès le lycée. L'université doit aider l'étudiant, dès sa première année universitaire, à construire un véritable projet professionnel. Enfin, le dernier axe (qui ne touche pas directement les universités) repose sur une plus forte mobilisation des filières courtes telles que les sections de techniciens supérieurs (STS) ou les instituts universitaires technologiques (IUT) pour la réussite de tous les étudiants.

Aussi ambitieux que puisse paraitre ce plan réussite en licence, les conclusions des différents rapports déjà établis sur sa mise en place sont mitigées. Au niveau national, en juillet 2010, l'Inspection Générale de l'Administration, de l'Education Nationale et de la Recherche (IGAEN) produit une « *note relative à la mise en œuvre du PRL* ». Cette note montre que, même si le PRL

a permis des évolutions dans certains domaines, il ne remplit pas tous ses objectifs. En effet, il est par exemple constaté que *« l'objectif d'offrir cinq heures hebdomadaires d'enseignement supplémentaires par étudiant de L1 n'est pas atteint* ». D'autre part, la réduction de la taille des groupes, que ce soit en cours magistral ou en travaux dirigés reste *« une démarche minoritaire* ». De plus, le contrôle continu reste trop peu exercé et les réorientations sont encore insuffisantes. Quant au tutorat, même s'il devient une pratique relativement courante (car adoptée avant 2007 par un certain nombre d'universités), il apparait comme étant « *encore insuffisamment sollicité* ». Enfin, pour ce qui est du projet personnel de l'étudiant, celui-ci ne fait malheureusement l'objet que d'un « *faible essor* ». De façon plus globale, les auteurs pointent le fait que les universités éprouvent « *de réelles difficultés à identifier les crédits PRL et à en assurer le suivi* » et que l'application du plan soit inégale selon les universités et même selon les facultés[2]. Nombre de ces constats ont également été repris par la Cour des comptes en 2012. Suite à ces premiers constats, certaines interrogations sont posées quant à l'efficacité d'une telle politique éducative.

## 2. Tenter de mesurer l'effet du PRL

C'est dans cette perspective que l'objectif de cet article se situe, en visant à évaluer non les actions mises en place, mais l'efficacité de ces dernières sur les résultats obtenus par les étudiants en première année. Cet objectif est ambitieux, tant les limites de l'exercice sont nombreuses. Pourtant il vise à éclairer davantage la problématique des contenus pédagogiques universitaires qui jusqu'alors ont fait l'objet de peu de recherches, excepté les travaux sur le tutorat (Danner, 2000 ; Annoot, 2012) et la méthodologie du travail universitaire (Coulon, 1997). Plus particulièrement, deux approches sont privilégiées dans cette recherche. La première consiste à mesurer l'impact du PRL sur les résultats des étudiants en première année à la fin de leur premier semestre universitaire en comparant des modèles de réussite sur plusieurs cohortes d'étudiants, certaines ayant bénéficié du PRL, d'autres non. Ces analyses sont également présentées filières par filières. La seconde permet de détailler davantage les résultats de la première approche et porte sur la relation entre les résultats obtenus par les étudiants et les actions PRL (types et nombre) engagées.

L'originalité de ce travail tient non seulement au caractère novateur des analyses effectuées (très peu de recherches ont été menées à ce jour sur l'efficacité du PRL telle que définie dans cette recherche[3]), mais également à la multitude des facteurs de réussite pris en compte simultanément, certains se rapportant aux caractéristiques des étudiants, d'autres aux caractéristiques du contexte, telles que celles relatives au PRL. L'analyse est menée sur six cohortes d'étudiants inscrits en première année de Licence (L1) à l'université de Bourgogne (de 2005-2006 jusqu'à 2010-2011) et procède de manière comparative, les trois premières cohortes n'ayant pas bénéficié des actions PRL.

### ▪ *Choix méthodologiques*

L'échantillon sur lequel reposent les analyses comprend 9877 étudiants, néo-bacheliers[4], répartis dans quatorze filières (Sciences-Vie-Terre, Sciences et Techniques, Psychologie, Musique, Géographie, Histoire, Administration Economique et Sociale, Droit, Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, Histoire de l'art et Archéologie, Langues Etrangères Appliquées, Langues littérature et civilisations étrangères : spécialité anglais et spécialité espagnol, Lettres Modernes). Des données ont été collectées, grâce aux bases administratives d'inscription et de gestion des examens de l'université sur leurs caractéristiques individuelles

[2] Pour de plus amples détails, se reporter au rapport du comité de suivi, avril 2011. http://www.lors.fr/uploads/DOCS/4634_resultats_enqlicence.pdf

[3] Cet article repose sur une vingtaine d'analyses économétriques, seuls trois modèles, les plus significatifs sont présentés ici.

[4] Ne sont pas pris en compte l'ensemble des inscrits administratifs. Ainsi, sont exclus parmi les bacheliers de l'année, les étudiants dispensés d'examen, les étudiants relevant de la formation continue ou de la formation à distance, les étudiants n'ayant pas fait la démarche de s'inscrire durant les premières semaines de la rentrée universitaire pour pouvoir passer les examens (inscription pédagogique), les étudiants inscrits en CPGE. Enfin, lorsqu'une formation est dispensée sur plusieurs sites de l'université, les étudiants des sites délocalisés n'ont pas été retenus.

(âge, sexe, nationalité, origine sociale), et sur leur passé scolaire (type de baccalauréat, mention, redoublement). Des données sur des variables de contexte ont également été collectées (filières, actions PRL), en exploitant les bases de données du CIPE (Centre d'Innovation Pédagogique et d'Evaluation) de l'Université de Bourgogne.

Un premier choix méthodologique concerne la mesure de la réussite, appréhendée à travers le résultat obtenu (Admis-Ajourné-Défaillant) par les étudiants à la première session d'examen de janvier (et non de fin d'année). Ce choix s'explique par le fait qu'une grande partie des actions prévues pour le deuxième semestre 2007 n'ont pas pu être mises en place, année perturbée dans les examens de fin d'année. Par ailleurs, l'étude de la réussite en fin d'année aurait complexifié cette première tentative de mesure. Cependant, plusieurs recherches (Michaut, 2000 ; Danner, 2000) mettent à jour une corrélation significative entre les résultats obtenus aux partiels de janvier et les résultats obtenus en fin d'année, même si la réussite au premier semestre n'est pas toujours prédictive de la réussite en fin d'année pour les étudiants moyens (Romainville, 1997).

Les données utilisées sont en partie issues de bases administratives, ce qui a contraint les choix méthodologiques effectués dans le travail. Ainsi, le lien de causalité entre les actions menées dans le cadre du PRL et l'efficacité sur la réussite n'est pas appréhendé directement, mais au travers des variables muettes se rapportant à l'année universitaire dans la première étape de cette recherche. Ce choix méthodologique repose sur une hypothèse forte qui revient à dire que les différences de réussite observée d'une année à l'autre sont induites par le PRL, toutes choses étant égales par ailleurs. Il s'agit ici d'une hypothèse de travail imposée par la nature de nos données qui nous sert dans cet essai de mesure avec des données administratives. Dans la seconde étape de cette recherche, le nombre et la nature des actions engagées par les différentes filières remplacent la filière suivie par chaque étudiant. Encore une fois, ce choix est contraint par la nature administrative de nos données et présuppose des effets indépendamment de l'engagement des étudiants dans ces actions.

Les analyses se basent sur des modèles de régressions logistiques, qui visent à mettre à jour l'effet du PRL sur la réussite, toutes choses étant égales par ailleurs, c'est-à-dire en contrôlant un certain nombre de caractéristiques des étudiants[5]. Une modélisation prenant en compte l'intégralité des filières est impossible, compte tenu des fortes spécificités des publics étudiants dans certaines filières concernant le type de baccalauréat. A titre d'exemple, les filières scientifiques attirent très peu, voire aucun jeune titulaire d'un diplôme littéraire ou économique. Pour pallier cette difficulté, des modèles pour chaque série de baccalauréat sont réalisés et prennent la forme suivante :

> *Modèles 1 (par séries de baccalauréat) :*
> *Réussite en première année= f(Caractéristiques socio-démographiques des élèves, passé scolaire, filières, années universitaires)*

Afin de cerner les effets, ces modèles sont appliqués à chaque filière et prendront la forme suivante :

> *Modèles 2 (par filières) :*
> *Réussite en première année= f(Caractéristiques socio-démographiques des élèves, passé scolaire, années universitaires)*

La seconde perspective sera consacrée à l'analyse plus approfondie du lien entre réussite des étudiants et actions mises en place dans le cadre du PRL. Des relations du type :

[5] Le choix de conserver les étudiants ne se présentant pas en partie ou à l'intégralité des épreuves de la fin du premier semestre a été fait. Les abandons ont donc été conservés dans cette analyse dans la mesure où ils sont en partie le reflet d'un constat d'échec fait par les étudiants.

*Modèles 3 (par séries de baccalauréat) :*
*Réussite des étudiants =f(Caractéristiques socio-démographiques des élèves, passé scolaire, types d'actions et fréquence des actions mises en place)*

seront analysées de façon à isoler les actions les plus porteuses d'effets en termes de réussite.

### ▪ *Quelles actions mises en place pour quel public?*

- *Quelles actions ?*

Dès la rentrée 2008-2009, vingt cinq projets ont été mis en place au sein des différentes formations de première année, ce qui représente quatre-vingt-huit actions différentes à destination des étudiants, ces derniers bénéficiant de un à onze types d'actions selon les formations. Dans cette recherche, toutes les actions de l'université de Bourgogne n'ont pas été prises en compte. N'ont été retenues que les actions ayant lieu au cours du premier semestre dans les licences généralistes de l'établissement et ne correspondant pas à des actions mises en place avant l'instauration du PRL (tutorat d'accueil et d'accompagnement par exemple)[6].

Dans la mesure où les universités ont été financées sur la base d'une réponse à un appel d'offre du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, leurs projets peuvent être très différents d'une université à une autre concernant les actions et acteurs mobilisés comme les modalités de mises en œuvre. A l'université de Bourgogne, trois axes prioritaires ont été défendus :

1) la préparation à la vie professionnelle,
2) la réorientation et orientation active,
3) l'accompagnement et la pédagogie.

Plus particulièrement, quatre thèmes sous-tendent les actions mises en place en direction des étudiants de première année :

1) accueil et suivi pédagogique renforcés des étudiants,
2) enseignement de la méthodologie du travail universitaire,
3) modalités pédagogiques rénovées,
4) réorientation des étudiants en situation d'échec[7].

Au final, entre 2008-2009 et 2010-2011, dans notre échantillon, le nombre d'actions mises en place au premier semestre varie de 46 à 50 réparties de la manière suivante selon les années universitaires considérées :

- 9 à 12 actions relevant de l'accueil et du suivi pédagogique renforcés des étudiants,
- 7 à 10 actions relatives à l'enseignement de la méthodologie du travail universitaire,
- 22 à 23 actions correspondant à des modalités pédagogiques rénovées,
- 0 actions en faveur de la réorientation des étudiants en situation d'échec,
- 6 à 7 autres types d'actions.

[6] Les actions des formations comptant moins d'une douzaine d'étudiants par an ont également été exclues de nos analyses compte tenu de nos choix de mesure.
[7] Cette catégorisation a été réalisée par les auteurs en s'appuyant sur les dossiers de demande de financement soumis aux instances par les équipes pédagogiques comme sur les comptes rendus d'autoévaluation des actions envoyés au CIPE par ces mêmes équipes. Ont non seulement été examinés les intitulés des actions, mais également leurs objectifs et résultats espérés comme leurs modalités de mise en œuvre.

*Tableau 1 - Nature et nombre d'actions du PRL à destination des étudiants de première année durant le premier semestre universitaire (année 2008-2009)*

| *Filières* | *Accueil et suivi pédagogique renforcés* | *Modalités pédagogiques rénovées* | *Enseignement de la méthodologie du travail universitaire* | *Réorientation des étudiants en situation d'échec* | *Autre* | *Ensemble* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Administration Economique et Sociale | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| Droit | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 4 |
| Géographie | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 4 |
| Histoire | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| Histoire de l'art et Archéologie | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 4 |
| Langues Etrangères Appliquées | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Langues Littérature et Civilisations Etrangères spécialité Anglais | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| Langues Littérature et Civilisations Etrangères spécialité Espagnol | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Lettres modernes | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Musique | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 4 |
| Psychologie | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| Sciences et Techniques | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| Sciences-Vie-Terre | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| Ensemble | 9 | 23 | 7 | 0 | 7 | 46 |

Entre 2008-2009 et 2010-2011, les équipes pédagogiques ont procédé à des ajustements tant en ce qui concerne le nombre d'actions que le type d'actions. Ceci s'explique par le caractère expérimental des dispositifs pédagogiques mis en œuvre (Perret, 2012). Ainsi, seules trois formations (Administration économique et sociale - AES, Histoire et LLCE anglais) ont gardé une structuration identique de leurs actions PRL (nombre et type) menées au premier semestre entre les trois années considérées dans cette étude. Dans notre recherche, les changements annuels observés en termes de types et nombre d'actions dans une filière donnée ont été pris en compte. En revanche, les évolutions quant aux modalités de mise en œuvre de chaque action n'ont pas été intégrées d'autant qu'elles varient marginalement d'une année à l'autre. De plus, les actions correspondant à des modalités pédagogiques rénovées renvoient à des pratiques et modalités d'enseignement innovantes dans le contexte local, mais elles ne peuvent pas prétendre au statut d'innovations pédagogiques au regard des pratiques décrites par la littérature.

Au sein de chacune des catégories, les actions se révèlent parfois très différentes tant dans leur contenu que dans leurs modalités d'application. Ainsi, les dispositifs relatifs à l'accueil et au suivi personnalisé des étudiants regroupent des actions de suivis personnalisés d'étudiants particuliers (parfois repérés par des tests de niveau à la rentrée, ou en fonction de leur

baccalauréat, etc.) et le système d'enseignant-référents défendu par le Ministère ; ce système étant décliné de manière très différente selon les filières (entretien individuel ou en groupe, de une jusqu'à trois fois dans l'année, par le responsable pédagogique de L1 ou des enseignants volontaires ou encore tous les enseignants, etc.). Quant aux modalités pédagogiques rénovées au sein de cet établissement, elles concernent des pratiques où un soutien nouveau est apporté aux étudiants à travers du tutorat et des séances de soutien ou de remédiation pouvant avoir été ou non rendus obligatoires en fonction de critères différents d'une filière à une autre (tests de rentrée ou à des sessions d'examens anticipés, résultats de l'orientation active ou encore type de baccalauréat). Elles concernent également des actions de réduction de la taille des groupes de travaux dirigés (TD) ou de renforcement du contrôle continu ou encore des actions relatives à l'introduction ou le renforcement de l'oral dans certaines formations, et associent également des actions dites « cours intégrés », « atelier d'écriture » et apprentissage par objectifs. Les actions dites d'enseignement de la méthodologie du travail universitaire ont été assurées soit par les enseignants des filières concernées, soit en partenariat avec le Service Commun de Documentation (méthodologie de la recherche documentaire). Ces actions ont pu être mises en place sous forme de TD spécifiques renforçant des enseignements existants ou correspondant à de nouveaux enseignements proposés aux étudiants. Enfin la dernière catégorie de la nomenclature regroupe des actions très diverses (introduction d'une nouvelle langue étrangère, expression écrite et orale, etc.). Cette variété des dispositifs pédagogiques n'est ici pas nouvelle : elle rappelle la diversité existante des pratiques de tutorat entre les universités et entre les filières (Fornasieri & al. 2003 ; Jarousse & Michaut, 2001).

- *Pour quel public ?*

Au sein de notre échantillon, on compte de 5143 néobacheliers (soit 52,1 %) arrivés en première année de licence avant l'introduction du PRL contre 4734 (soit 47,9 %) ayant bénéficié de la mise en place d'actions PRL lors de leur entrée à l'université. Ces proportions varient en fonction de l'évolution des inscriptions annuelles dans chaque filière ; certaines filières ayant été touchées par des baisses d'inscriptions plus ou moins importantes et d'autres par une augmentation de leurs effectifs (AES, droit et LEA) sur les six années d'observation. La part de bénéficiaires du PRL s'échelonne ainsi de 55,5 % en LEA à 39,6 % en histoire.

Le pourcentage d'étudiants ayant réussi les examens du premier semestre est de 46,9 %. 41,1 % des étudiants sont ajournés aux examens du premier semestre universitaire ; le reste soit environ 12 % sont considérés comme défaillants aux examens. D'une filière à l'autre, ces proportions sont variables : le pourcentage d'admis peut varier d'une filière à l'autre de 33,1 points, le pourcentage d'étudiants ajournés de 29,4 points et celui relatif aux défaillants de 13,6 points. D'une année à l'autre, ces proportions sont également très différentes. La part moyenne des étudiants admis est passée de 53,4 % en 2005-2006 à 33 % en 2010-2011, celle relative aux ajournés de 36,6 % à 52,1% et celles relative aux défaillants de 10 % à 15,1%.

L'échantillon compte 66 % de femmes. Cette proportion est variable selon les filières : de 31 % en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) et 36 % en Sciences-Techniques contre 80 % en Langues-littérature-civilisations étrangères (LLCE) anglais et 90 % en LLCE Espagnol. Sur les six années observées, le taux de féminisation a diminué de sept points passant de 69 % en 2005-2006 à 62 % en 2010-2011. Cette baisse est valable pour toutes les filières de manière plus ou moins forte (excepté en Histoire de l'Art et Archéologie), on constate ainsi une baisse de quinze points en AES contre une diminution de quatre points en Géographie ou LLCE Espagnol.

Concernant le passé scolaire des étudiants de l'échantillon, et notamment le type de baccalauréat obtenu, 31,7 % des étudiants de l'échantillon sont titulaires d'un baccalauréat scientifique (bac S), 29,1 % d'un baccalauréat économique et social (bac ES), 22,9 % d'un baccalauréat littéraire (bac L) et 16,3 % ont un autre type de baccalauréat. La structure de la population étudiante s'est modifiée au cours des six années observées : la proportion de baccalauréats S et L a diminué (respectivement - 4,1 points et - 2,3 points) au profit des baccalauréats non généraux (+ 6,4 points). Un autre indicateur relatif au passé scolaire est pris

en compte dans ce travail et concerne la mention obtenue au baccalauréat : 37,7 % d'entre eux sont bacheliers avec mention (Très Bien, Bien ou Assez Bien). Excepté les filières Sciences-Vie-Terre-Environnement (SVTE) où la proportion de ces étudiants tend à s'accroitre et Histoire de l'art caractérisée par une stabilité sur la période, toutes les filières ont vu leur proportion de bacheliers avec mention se réduire. Pour certaines filières cette diminution est spectaculaire : plus de 20 points en Lettres Modernes et LLCE. De façon simultanée, le retard scolaire évolue dans le même sens. Sur l'échantillon, environ 38 % des bacheliers ont déjà redoublé à leur arrivée en première année de Licence. Cette proportion est à nouveau très différente d'une filière à une autre (46,4 % des étudiants d'AES à seulement 20,3 % de ceux de Lettres modernes), mais a augmenté en moyenne de 3,1 points entre 2005-2006 et 2010-2011. À l'exception des filières de STAPS, Sciences-Vie-Terre, Géographie et LLCE anglais, toutes les filières ont vu leur proportion de néo-bacheliers arrivant en retard s'accroître jusqu'à plus de 11,7 points en Histoire et 17 points en AES.

Dans l'échantillon présenté, 48,1 % des étudiants sont boursiers. Cette proportion de boursiers varie également d'une filière à une autre (42,4 % des étudiants de STAPS contre 57,4 % des étudiants d'AES), et s'est accrue en moyenne de 5,3 points entre 2005-2006 et 2010-2011. Certaines filières comme Langues étrangère appliquées (LEA) ou Musique ont vu leur proportion de boursiers bondir de plus de 20 points sur la période étudiée, alors que pour d'autres cette proportion est stable (AES) ou en diminution (par exemple Histoire de l'art ou LLCE Espagnol).

L'origine sociale des étudiants est appréhendée par la profession du chef de famille (père ou mère) : 22,8 % des jeunes sont enfants de cadres ou professions intellectuelles supérieures. Cette proportion est relativement constante pour les différentes cohortes de l'échantillon mais est très différente selon les filières (27,8 % des étudiants de Droit sont enfants de cadres ou professions intellectuelles supérieures, 28,9 % des étudiants en Musique contre environ 15 % des étudiants de LLCE Espagnol, AES ou Psychologie).

## 3. L'effet du PRL sur les résultats des étudiants

Dans cette recherche, la première perspective d'analyse adoptée cherche à mettre à jour l'effet du PRL sur la réussite, toutes choses étant égales par ailleurs, c'est-à-dire en contrôlant un certain nombre de caractéristiques des étudiants. Les modèles logistiques multinomiaux élaborés pour chaque type de baccalauréat (modèles 1) permettent de dégager plusieurs types de résultats (tableau 2 ci-après).

*Tableau 2 - Résultats des modélisations « Réussite/Echec/Abandon »*
*avant et après la mise en place du PRL (2008-2009)*

| | Bac ES | | Bac L | | Bac S | | Autres | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *Ajournés* | *Défaillant* | *AJ* | *DEF* | *AJ* | *DEF* | *AJ* | *DEF* |
| ***Sexe (Fille)*** | | - *** | +** | | -*** | -*** | | -** |
| ***Boursier*** | +* | -*** | | -** | -*** | -** | | -*** |
| ***Profession du chef de famille*** | | | | | | | | |
| *Artisan/Comm./chef d'entreprise* | +** | +*** | | | | | | +** |
| *Employés* | | | | | | | | +** |
| *Ouvriers* | | | | | | | | |
| ***Passé scolaire*** | | | | | | | | |
| *En retard* | +*** | +*** | +*** | +*** | +*** | +*** | +** | +*** |
| *Mention au bac* | -*** | -*** | -*** | -*** | -*** | -*** | -*** | -*** |
| ***Filières*** | | | | | | | | |
| *AES* | | | | | | | | |
| *Droit* | +*** | +*** | +** | +*** | +*** | | +** | +** |
| *Géographie* | -*** | | -* | | -** | | | |
| *Histoire* | +*** | +*** | | +*** | +*** | +** | | +** |
| *Histoire de l'art/Archéologie* | | +*** | | | | +*** | | |
| *LEA* | +*** | +*** | +** | +** | +** | +*** | +** | +*** |
| *LLCE-Anglais* | +*** | +*** | +** | | +*** | | | |
| *LLCE-Espagnol* | +*** | | | | | | | |
| *Lettres modernes* | | +*** | | +*** | +** | +*** | | |
| *Musique* | | +*** | | | | +*** | | |
| *Sciences-Techniques* | | | | | +*** | +*** | | |
| *STAPS* | +*** | +*** | | | +** | | +*** | +*** |
| *SVTE* | | | | | +*** | +*** | +*** | +*** |
| ***Années universitaires*** | | | | | -*** | -*** | | |
| *2005-2006* | | | | | | | | |
| *2006-2007* | | | | | | | | |
| *2008-2009* | +** | | +*** | +*** | | | | +** |
| *2009-2010* | +*** | +** | +*** | +*** | | +*** | -*** | +*** |
| *2010-2011* | | | | | | | | |

*Note de lecture : * significatif au seuil de 10%, ** significatif au seuil de 5%, *** significatif au seuil de 1%*

*Ce tableau présente de manière synthétique les résultats de toutes les modélisations logistiques multinomiales de la réussite au premier semestre (appréhendée par une variable à trois modalités : réussite, ajourné et défaillant) par type de baccalauréat. Dans tous les modèles, l'individu de référence est un homme non boursier habitant chez ses parents dont le chef de famille est cadre, ayant obtenu son baccalauréat sans mention et à l'heure, inscrit en 2007-2008 en psychologie.*

A la lecture de ce tableau[8], plusieurs constats peuvent être faits. Concernant les facteurs individuels liés à la réussite, quel que soit le type de baccalauréat considéré, les filles réussissent mieux que les garçons, à l'exception des titulaires d'un baccalauréat littéraire qui elles, sont plus fréquemment ajournées que les garçons présentant le même type de baccalauréat. Les boursiers sont moins défaillants, et surtout moins ajournés que les non boursiers. N'oublions pas à ce niveau l'effet du contrôle de l'assiduité en cours et surtout aux examens pour ces étudiants

[8] Des analyses de corrélation ont été effectuées entre certaines variables pour vérifier la relation pouvant exister entre elles avant de faire les analyses de régression, mais elles n'ont pas été intégrées dans le texte compte tenu des exigences liées à la taille de l'article.

boursiers. L'origine sociale joue peu sur la réussite universitaire si ce n'est pour les enfants d'artisans, commerçants ou chefs d'entreprise qui semblent plus souvent ajournés et défaillants que les enfants de cadres, et pour les enfants d'ouvriers non titulaires d'un baccalauréat général ayant une probabilité plus forte d'être défaillants aux premiers examens de l'année. Enfin, parmi les variables individuelles les plus significatives, notons l'importance d'avoir obtenu une mention au baccalauréat, quelle que soit la série, ainsi que le fait d'être en retard scolairement, facteur qui joue, mais cette fois de façon négative, sur la probabilité de réussite en première année.

Par rapport aux variables contextuelles, les différences de réussite entre filières sont importantes, quel que soit le type de baccalauréat obtenu. Seule la filière Géographie se singularise par des probabilités plus importantes de réussite de ses étudiants. Les filières LEA et Droit se distinguent par le fait qu'il s'agit des deux filières pour lesquelles les risques d'échec (ajournement et défaillance) sont toujours importants quel que soit le type de baccalauréat.

Concernant la politique qui nous intéresse dans cette recherche, c'est-à-dire la mise en place du PRL en 2008-2009 (première année du PRL), un plus fort taux d'échec (ajournement et défaillance) est constaté les années suivant cette mise en place. Sans qu'un lien direct puisse être établi entre mise en place du PRL et résultats négatifs des étudiants, la situation interroge quant à la pertinence de la politique mise en place. Seuls les titulaires d'un baccalauréat professionnel, technologique ou obtenu à l'étranger paraissent moins ajournés ou défaillants en 2010-2011, comparativement à l'année de référence (2007-2008). Faut-il alors en conclure que seuls ces étudiants parviennent à tirer profil des actions menées dans le cadre du PRL ?

De façon à prendre en compte la spécificité du public dans chaque filière, d'autres modèles ont été élaborés, filière par filière (modèles 2). Les résultats sont consignés dans le tableau suivant.

*Tableau 3 - Résultats des modélisations « Réussite/Echec/Abandon »*
*par filière avant et après la mise en place du PRL (2008-2009)*

| | 2005-06 | | 2006-07 | | 2007-08 | 2008-09 | | 2009-10 | | 2010-11 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | AJ | DEF | AJ | DEF | REFERENCE | AJ | DEF | AJ | DEF | AJ | DEF |
| AES | | | | -*** | | | -** | | | +*** | |
| Droit | | | | | | | | +*** | +*** | +*** | +*** |
| Géographie | | | | | | | | | | | |
| Histoire | | | | | | | | | | | |
| Histoire de l'art et Archéologie | | | | +** | | | +*** | +*** | +*** | | +*** |
| LEA | +*** | | +*** | | | | | | | | |
| LLCE-Anglais | +** | +** | | +* | | | | | +*** | | |
| LLCE-Espagnol | | | | | | | | +** | | | +** |
| Lettres modernes | | | +* | | | | | | | | |
| Musique | | | | | | | | | | | |
| Psychologie | -*** | | | | | +*** | | +** | | +*** | +*** |
| Sciences-Techniques | -** | -*** | | -** | | | | | | +*** | |
| STAPS | | +*** | +** | +*** | | | | +*** | +*** | +*** | +** |
| SVTE | -*** | -*** | -** | -*** | | | | -** | | | -*** |

*Clef de lecture : ce tableau présente de manière synthétique les résultats par filière des modélisations logistiques multinomiales de la réussite des étudiants, où les années universitaires ont été introduites comme variables explicatives de la réussite des étudiants aux examens du premier semestre*[9].

[9] Pour chaque filière, les variables introduites dans les modèles sont l'âge, le sexe, la catégorie sociale du chef de famille, le fait d'habiter chez ses parents ou non, le fait d'être boursier ou non, le type de baccalauréat et la mention au baccalauréat, le fait d'être à heure, en retard ou en avance dans ses études, ainsi que l'année universitaire. La filière Musique n'a pas fait l'objet d'une analyse complète compte tenu du faible nombre d'étudiants défaillants : seules les variables relatives au baccalauréat et aux années universitaires ont été introduites. Dans quatre filières (SVTE, Sciences et Techniques, Lettres modernes et LLCE

Avant 2007-2008 (année de référence, dernière année avant la mise en place du PRL), trois filières se distinguent par des probabilités d'échec plus importantes (ajournement et défaillance) : LEA, LLCE anglais et STAPS. A l'inverse trois filières (SVTE, Sciences et techniques et AES) présentent, pour une année ou une autre, des résultats plus favorables à la réussite des étudiants qu'en 2007-2008. A partir de 2008, année de mise en place du PRL, les résultats sont décevants : dans six filières (AES, Droit, Histoire de l'art, LLCE, Psychologie et STAPS), la probabilité d'abandonner ou d'être défaillant augmente de façon plus ou moins significative, ce constat étant plus probant les années passant. Rappelons que ces modèles ne permettent pas d'établir un lien de cause à effet entre la dégradation des résultats en termes de probabilité d'admission et la mise en place du PRL. Ils mettent cependant à jour une situation préoccupante témoignant de résultats moins bons, année après année. On peut supposer que ces résultats seraient encore plus mauvais si la politique du PRL n'avait pas vu le jour. Une filière se démarque cependant (SVTE), seule filière dans laquelle ont été mises en place simultanément des actions d'accompagnement comme la méthodologie et de nouvelles pratiques au premier semestre. Cependant, les résultats de cette filière, comparés à ceux de l'année de référence (2007-2008) ne semblent pas meilleurs que ceux obtenus dans les premières années étudiées dans cette recherche (2005-2006 notamment).

- ***Quels types d'actions ? A quelle fréquence ? Pour quels résultats ?***

La seconde perspective de ce travail de recherche est de tenter d'analyser plus finement le lien entre la réussite des étudiants et les actions mises en place dans le cadre du PRL (modèles 3). Dans notre échantillon, 35,9 % des étudiants (soit 3 545) sont issus d'une formation ayant mis en place des actions relatives à l'enseignement de la méthodologie du travail universitaire dans le cadre du PRL. 29,4 % des étudiants (soit 2 904) ont été accueillis dans des formations ayant mis en place un accueil et un suivi pédagogiques renforcés et 44,2 % (soit 4 362) dans des formations ayant rénové leurs modalités pédagogiques en première année. Enfin, 19,8 % ont bénéficié d'autres types d'actions dans leur formation de première année (soit 1 958 étudiants). Compte tenu de la construction des PRL par les différentes équipes pédagogiques, les étudiants ont pu potentiellement bénéficier de différentes formes d'actions. Alors que les travaux de Coulon (1997) ont mis en évidence les effets positifs d'actions de méthodologie universitaire, ce ne sont pas celles dont ont bénéficié le plus grand nombre d'étudiants. Les résultats des modélisations mettant en rapport la réussite avec la fréquence et le type d'actions engagées dans le cadre du PRL, sont présentés dans le tableau suivant.

*Tableau 4 - Résultats des modélisations « Réussite/Echec/Abandon » avant et après la mise en place du PRL (2008-2009) selon le nombre et le type d'actions menées auprès des étudiants*[10]

| | *Bac ES* | | *Bac L* | | *Bac S* | | *Autres* | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *AJOURNES* | *DEFAILLANTS* | *AJ* | *DEF* | *AJ* | *DEF* | *AJ* | *DEF* |
| **Nombre d'actions PRL** | 0.31*** | 0.26** | 0.38*** | 0.33*** | | | | 0.43** |
| **Types d'actions PRL** | | | | | | | | |
| Accueil et suivi pédagogique renforcés | -0.76*** | -0.67** | -0.84*** | | | | | |
| Modalités pédagogiques rénovées | | | | | | 0.85 | | |
| Autres actions | 0.70** | -0.60** | | | | | | |
| Pas d'actions | | | | | | * | | |
| *Est mis en référence : Enseignement de la méthodologie du travail universitaire* | | | | | | | | |

espagnol), le type de baccalauréat n'a pas été pris en compte. Pour deux filières (Histoire et Musicologie), cette variable est non significative. Dans trois filières (AES, Lettres modernes, LLCE espagnol), seul le fait d'être en retard a été pris en compte en raison du nombre restreint d'étudiants en avance.

[10] Les mêmes modèles que ceux présentés dans le tableau 2 ont été repris en introduisant la nature des actions PRL et en ne prenant pas en compte les années universitaires. Le fait d'avoir été dans une formation mettant en place des actions de méthodologie du travail a été introduit comme référence dans les différents modèles.

La lecture des résultats de ce tableau permet de mettre en évidence que la multiplication des actions au sein d'une même formation ne se révèle pas être une stratégie payante pour améliorer la réussite des étudiants. Nos résultats soulignent même les effets négatifs d'une telle politique, excepté pour les étudiants titulaires d'un baccalauréat scientifique ou littéraire.

Au-delà, la mesure des effets des différents types d'actions menées dans le cadre du PRL se révèle délicate puisque le nombre de coefficients significatifs est peu important. Mais surtout, les effets des actions du PRL se révèlent limités. En effet, seules les actions d'accueil et de suivi pédagogiques renforcés se révèlent plus efficaces que les actions de méthodologie du travail universitaire, mais seulement en diminuant les risques d'être ajournés des jeunes bacheliers issus des séries L et ES, et en réduisant également les risques d'abandon des jeunes des séries ES. Quant aux modalités pédagogiques, leurs effets sont très limités : elles augmentent la probabilité d'échec des bacheliers scientifiques par rapport à des actions de méthodologie du travail universitaire. Concernant plus particulièrement les étudiants non titulaires d'un baccalauréat général en France, aucun effet des différentes actions du PRL ne peut être mis en évidence. Enfin, les actions « autres » n'apparaissent pas être un facteur de réussite notamment pour les bacheliers des séries ES, leur seul intérêt étant de réduire les risques d'abandon de ces jeunes.

Le poids du passé scolaire dans la réussite en première année à l'université est un constat rappelé par nombre d'auteurs (Prouteau, 2009 ; Gruel, 2002 ; Galland, 2009). Et, toutes ces actions PRL ne peuvent gommer les effets du passé scolaire des étudiants qui demeure le facteur le plus important d'explication de la réussite lors de l'entrée à l'université : les coefficients relatifs à l'obtention d'une mention restent plus élevés que ceux relatifs aux différentes actions mises en place dans la cadre du PRL.

## Conclusion

Les retombées des programmes d'accompagnement des étudiants vers la réussite restent peu évalués en France comme dans d'autres pays (Fontaine & Peters, 2012 ; Vieillevoye & al., 2012), et ce travail peut contribuer à éclairer l'étude de leur efficacité, même si un certain nombre de limites méthodologiques peuvent être soulignées. En effet, cette recherche exploratoire a tenté de mettre à jour d'éventuels effets du PRL sur la probabilité de réussite des étudiants néo-bacheliers, entrant en L1. Les résultats sont décevants, que ce soit au niveau de l'effet global du PRL appréhendé par des variables muettes sur l'ensemble de l'échantillon (modèles 1) ou filière par filières (modèles 2). Les effets ne semblent pas très significatifs et encore moins massifs. Ceci nous renvoie aux constats de Closset et Delfoge (2011) rappelant la difficulté d'évaluer rigoureusement et quantitativement, l'impact de certaines démarches pédagogiques. D'autres modèles économétriques seraient certainement nécessaires afin d'atteindre l'objectif de mesure de l'efficacité (Imbens & Wooldridge, 2009).

Ainsi, les premiers résultats de cette première tentative de mesure de l'efficacité du PRL doivent être considérés avec précaution compte tenu des choix méthodologiques spécifiques faits. Ils posent cependant un certain nombre de questions, notamment par rapport au changement observé, sur six années, quant à la structure de la population étudiante arrivant en L1 : la proportion de bacheliers non généraux, aux résultats plus médiocres (moins de mention, souvent en retard) s'accroit année après année. Ces premiers résultats ne sont pas sans rappeler ceux de la Belgique (Parmentier, 2011) dans un système universitaire comparable au système français, confronté lui aussi à l'arrivée de nouveaux étudiants : la réussite ne s'est pas améliorée avec l'introduction de dispositifs d'accompagnement des étudiants. Mais la situation n'aurait-elle pas été pire sans ces dispositifs pour les étudiants ? Cette évolution du public devrait certainement être prise en compte de manière plus spécifique, de façon à éliminer ces effets de structure de population et isoler les effets nets du PRL. De façon complémentaire, le choix de ne s'intéresser qu'aux néo-bacheliers a été fait ici, le fait d'intégrer dans l'échantillon les redoublants serait susceptible de donner des résultats peut-être différents.

De la même façon, les résultats mettant en relation la réussite avec le nombre d'actions d'une part, leur type d'autre part interrogent sur plusieurs points. Le premier pose certainement la question du suivi des actions pour les étudiants (certaines actions étant obligatoires, d'autres non ; certains étudiants étant volontaires pour assister à toutes les actions mises en place, d'autres non ; certaines actions variant d'une année sur l'autre mais gardant le même intitulé). Une mesure plus fine du nombre et des types d'actions suivies devrait être envisagée, sur le site de l'université concernée, mais peut-être à plus large échelle sur un échantillon plus grand. Nous retrouvons en effet l'une des difficultés inhérentes à l'évaluation de toutes les actions pédagogiques dans l'enseignement supérieur : le fait que les contingents d'enseignants impliqués dans ces actions sont restreints et se consacrent en priorité aux actions et au suivi des étudiants (Cartier & Langevin, 2005). De façon complémentaire, le point de vue des enseignants sur les différentes actions mises en place pourrait apporter des informations pertinentes dans la compréhension des choix réalisés au sein des différentes filières, quant à la nature des actions réalisées, à leur fréquence, et au type d'étudiants visé. Et enfin, l'examen des choix futurs des actions renouvelées ou abandonnées après trois années d'expérimentation serait également une source d'information sur l'efficacité de ces actions du point de vue des enseignants.

## Bibliographie


ANNOOT A. (2012), *La réussite à l'université du tutorat au plan licence*, collection Pédagogie en développement, Bruxelles, De Boeck.

BEAUPERE N. (2007), *L'abandon des études supérieures*, Rapport réalisé pour l'Observatoire de la Vie Etudiante, Paris, La documentation française.

BORRAS I. (2011), *Le tutorat à l'université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite* ? *Bref*, (290), 4 p.

CARTIER S. & LANGEVIN L. (2005), « Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone », *Revue des sciences de l'éducation,* n°27(2), p.353-381

CLOSSET J.L. & DELFORGE M. (2011), « Comment tirer parti d'une évaluation formative ? », *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission "Réussite" du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*, P. Parmentier (dir.), Bruxelles, CIUF.

COMITE DE SUIVI LICENCE (2011), *Synthèse de l'enquête du comité de suivi licence sur la mise en œuvre du plan réussite en licence*, Consulté sur http://www.lors.fr/uploads/DOCS/4634_resultats_enqlicence.pdf, le 9 janvier 2012.

COUR DES COMPTES (2012), *Rapport public annuel 2012*, Paris, Cour des comptes.

COULON A. (1997), *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Presses universitaires de France.

DANNER M. (2000), « A qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, n°33(1), p.25-41.

DUBET F. (1994), « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, volume 35, p.511-532.

DURU-BELLAT M. (1995), « Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année d'université », *Savoir Education Formation*, n°3, p.399-416.

FAVE BONNET M.F. & CLERC N. (2001), « Des Héritiers aux nouveaux étudiants : 35 ans de recherches », *Revue française de pédagogie*, volume 136 n°1, p.9-19.

FONTAINE S. & PETERS M. (2012), « L'abandon des étudiants à l'université : état de la question », *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, C. Michaut & M. Romainville, Bruxelles, De Boeck, p.33.52.

GALLAND O. (2009), « Autonomie, intégration et réussite universitaire », *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse,* L. Gruel, O. Galland & G Houzel. (dir.), Rennes, Presses universitaires de Rennes, p.349-380.

GRUEL L. (2002), « Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur », *OVE Infos*, n°2.

FORNASIERI I., LAFONT L., POTEAUX N., SERE MG. (2003), « La fréquentation du tutorat : des pratiques différenciées. Enquête au sein de huit universités françaises », *Recherche & Formation*, n°43, p.29-45.

IMBENS G.W. & WOOLDRIDGE J.M. (2009), «Recent Developments in the Econometrics of Program Evaluation», *Journal of Economic Literature*, n°47, p.5-86.

JAROUSSE J.P. & MICHAUT C. (2001), « Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire », *Revue française de pédagogie*, volume 136 n°1, p.41-51.

MESR (2011), « Plan pour la réussite en licence : 730 millions d'euros d'ici 2012 », Communiqué du 13 décembre 2007 de Valérie Pécresse [document en ligne], consulté sur http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20651/plan-pour-la-reussite-en-licence-730-millions-d-euros-d-ici-2012.html, le 5 juin 2012

MESR-DEPP (2010), « Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche », Edition 2010.

MICHAUT C. (2000), *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.

MORLAIX S. & SUCHAUT B. (2012), *Analyse de la réussite en première année universitaire : effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs,* Document de Travail n°2012/2, IREDU, 33 p.

PARMENTIER Ph. (dir.) (2011), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission "Réussite" du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*, Bruxelles, CIUF.

PROUTEAU D. (2009), « Parcours et réussite en licence des inscrits en L1 en 2004 », *Note d'information*, n°09.23.

ROMAINVILLE M. (1997), « Peut-on prédire la réussite en première année universitaire? », *Revue Française de Pédagogie*, n°119, p.81-90.

ROMAINVILLE M. (2000), *L'échec dans l'université de masse*, Paris, L'Harmattan.

VIEILLEVOYE S., WATHELET V. & ROMAINVILLE M. (2012), « Maîtrise des prérequis et réussite à l'université », *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, C. Michaut & M. Romainville, Bruxelles, De Boeck, p.221-250.