



HAL
open science

Essai de mesure de l'efficacité différenciée d'un plan "Réussite en licence " selon les acquis initiaux des étudiants

Cathy Perret, Julien Berthaud, Stéphanie Benoist

► **To cite this version:**

Cathy Perret, Julien Berthaud, Stéphanie Benoist. Essai de mesure de l'efficacité différenciée d'un plan "Réussite en licence " selon les acquis initiaux des étudiants. Revue Française de Pédagogie, INRP/ENS éditions, 2014, pp.83-98. halshs-01006635

HAL Id: halshs-01006635

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01006635>

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.

Essai de mesure de l'efficacité différenciée d'un plan « Réussite en licence » selon les acquis initiaux des étudiants

Cathy Perret, Julien Berthaud et Stéphanie Benoist

Cet article propose une étude exploratoire de l'efficacité du plan « Réussite en licence » (PRL) en 1^{re} année en fonction du niveau initial des étudiants appréhendé à l'aide de tests de rentrée. L'examen des déterminants de la réussite aux examens du 1^{er} semestre montre des effets positifs et significatifs du dispositif PRL pour les plus faibles, liés au caractère obligatoire du tutorat. Des effets moins positifs sont également avancés, notamment en termes d'abandon. Cette recherche démontre également les limites de l'évaluation du PRL via des taux bruts de réussite en raison des modifications du public étudiant sur une courte période et de la baisse du niveau des étudiants à l'entrée en licence au fil des ans.

Mots-clés (TESE) : études supérieures de premier cycle, politique en matière d'éducation, efficacité, critère d'évaluation, licence.

INTRODUCTION

En France, depuis 2007, de nouveaux dispositifs d'aide aux étudiants émergent dans les universités françaises dans le cadre du plan pluriannuel pour la réussite en licence, appelé plus communément plan « Réussite en licence » (PRL). Cette réforme commence à susciter de nouvelles inflexions à la recherche en éducation sur les universités, à l'image de ce qu'avait apporté le formidable essor des effectifs étudiants dans les années 1990 (Fave-Bonnet & Clerc, 2001). Le dispositif PRL constitue ainsi une nouvelle clé d'entrée pour renouveler la recherche sur l'université, ses étudiants et ses enseignants

(Leclercq, 2012 ; Haas, Morin-Messabel, Fieulaine *et al.*, 2012 ; Cannard, Entenmann, Paris *et al.*, 2012 ; Perret, Berthaud & Pichon, 2012).

Le PRL appelle en effet à s'interroger sur les contextes d'études universitaires, ces derniers n'étant pas identiques pour tous les étudiants. La variété des contextes d'études ne renvoie pas seulement à des spécificités disciplinaires entre filières : les modalités d'organisations pédagogiques des enseignements varient entre les filières et les sites (Jarousse & Michaut, 2001 ; Felouzis, 2000 ; Nicourd, Samuel & Vilter, 2011), comme les dispositifs d'aides aux étudiants (tutorat, remédiation et méthodologie) (Annoot, 2001 ; Danner, Kempf & Rousvoal, 1999 ;

Fornasieri, Lafont, Poteaux *et al.*, 2003 ; Alava & Clanet, 2000). Cette variété des contextes pédagogiques a sans doute été exacerbée par le PRL. En effet, jusqu'à présent, les conclusions des différents rapports sur ce dispositif PRL sont mitigées concernant sa mise en œuvre très inégale selon les universités et même entre les composantes d'une même université (Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale [IGAEN], 2010 ; Comité de suivi de la licence, 2011). Et l'université de Bourgogne est un exemple de cette variété des dispositifs d'aides proposés aux étudiants au-delà du tutorat introduit dans les années 1990 (Perret, Berthaud & Morlaix, 2012). Mais plus encore, l'introduction du PRL invite à réexaminer les conditions de réussite des étudiants à l'université en explorant les influences possibles du PRL. Les travaux sur la réussite étudiante ont montré que les contextes d'études jouaient un rôle non négligeable, la réussite n'étant en effet pas seulement marquée par les caractéristiques sociodémographiques des étudiants, leur passé scolaire, leurs conditions de vie ou encore leurs pratiques d'études. Ainsi, outre des différences entre filières, existent des effets d'établissements ou de sites qui ne sont pas seulement imputables à des compositions différentes de la population étudiante, sinon à l'organisation pédagogique des universités, autre facteur pouvant expliquer les différences de réussite entre établissements mais qui reste à explorer (Michaut, 2012).

Concernant les dispositifs d'aides proposés aux étudiants, plusieurs constats ont été établis pour le tutorat. Le plus souvent est étudiée la réussite aux examens des étudiants participants en la comparant aux étudiants non participants (par exemple Coulon, 1997 ; Cannard, Entenmann, Paris *et al.*, 2012), d'autant que la participation des étudiants est très fluctuante (Borras, 2011). Ce type de travaux souligne une amélioration des indicateurs de réussite avec le tutorat : les étudiants participants ont de meilleurs résultats. Toutefois, la portée de ces comparaisons a été fortement relativisée par la prise en compte du niveau des étudiants (*via* leur réussite aux premiers examens de l'année, dits partiels de janvier) puisque seuls les étudiants moyens tiraient profit du tutorat (Danner, 2000). En parallèle, la révélation des profils spécifiques des étudiants suivant les séances de tutorat (Fornasieri, Lafont, Poteaux *et al.*, 2003) a également remis en cause toutes les recherches sur l'efficacité du tutorat : elles se heurtent aux différences de profils des étudiants participants et non participants. Si bien qu'il n'existe actuellement pas de consensus sur les effets du tutorat : la prise en compte du passé scolaire des étudiants vient en effet

nier les effets positifs initialement relevés (Michaut, 2003).

Étudier les effets du PRL sur la réussite étudiante, notamment en termes de résultats aux examens, apparaît crucial même si d'autres types d'évaluations sont possibles pour apprécier un dispositif de formation (Salmon, Baillet, Boulvain *et al.*, 2009). Le PRL a été instauré afin de diviser par deux le taux d'échec en première année en cinq ans et d'atteindre l'objectif de 50 % d'une classe d'âge au niveau licence. Actuellement, près de la moitié des étudiants de L1 ne valident pas leur année : seuls 52 % passent en 2^e année sans redoubler, 23 % redoublent, 19 % se réorientent et 6 % abandonnent définitivement leurs études (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MESR], 2011). Bien sûr, les notions d'« échec » et de « réussite » à l'université sont des notions floues, institutionnelles et utilisées autour d'enjeux politiques (Millet, 2012). En effet, l'ampleur de l'échec, de la réussite et de l'abandon dans l'enseignement supérieur dépend fortement des indicateurs retenus (Michaut, 2012). De premières tentatives de mesure de l'efficacité du PRL ont révélé les difficultés des équipes pédagogiques à mener une telle réflexion (Perret, Berthaud & Morlaix, 2012), comme les problèmes méthodologiques d'estimation des effets qui semblent peu significatifs et encore moins massifs (Morlaix & Perret, 2013). Et les résultats contrastés des recherches sur les effets du tutorat invitent à dépasser les analyses basées sur les seuls taux de réussite, en tenant compte des participations et compositions étudiantes.

Qualifiée de « monde atomisé » (Dubet, 1994) ou encore d'« univers éclaté » (Merle, 1997), cette population étudiante est hétérogène, et la diversité du public étudiant (Galland, 2009) est une réalité prise en compte dans les études sur la réussite à l'université. L'influence des parcours et scolarités antérieurs et des parcours universitaires est reconnue : la série, la mention et le fait d'être « à l'heure » au bac ou encore les redoublements et réorientations à l'université ont un impact déterminant sur la réussite. Les bacheliers généraux, les détenteurs d'une mention et les bacheliers « à l'heure » réussissent significativement plus que les bacheliers technologiques et professionnels ou ceux présentant un plus faible niveau au bac ou qui ont redoublé dans le secondaire (Grueel, 2002 ; Galland, 2009 ; Lemaire, 2000 ; Prouteau, 2009). En revanche, dans certaines filières universitaires, les redoublants réussissent mieux que les nouveaux arrivants (Michaut, 2012). Les motifs d'inscription à l'université apparaissent comme un autre facteur influant

fortement sur la réussite, notamment lorsqu'une inscription à l'université représente un premier choix « vocationnel » pour l'étudiant ou un choix « par défaut » suite à un refus dans une autre formation (Duru-Bellat, 1995 ; Nicourd, Samuel & Vilter, 2011). De manière récente, les effets du parcours scolaire ont fait l'objet de nouvelles investigations grâce à l'intégration de mesures relatives à un niveau à l'entrée en L1 en termes de capacités cognitives et de connaissances académiques (Morlaix & Suchaut, 2012 ; Lambert, 2012). En effet, jusqu'à présent, la mention au baccalauréat était traditionnellement utilisée dans les travaux statistiques sur la réussite des étudiants à l'université pour appréhender un niveau des étudiants, bien qu'elle ne puisse être considérée comme une mesure objective d'un niveau d'acquis à l'entrée en formation, celui-ci dépendant d'une mesure identique pour tous les étudiants, qui n'existe pas avec le baccalauréat puisque les bacheliers des différentes séries ont des épreuves différentes au bac. Ces récentes analyses des compétences et des capacités à l'entrée à l'université montrent un effet du score en compréhension à l'écrit sur les notes du 1^{er} semestre seulement (et non sur toute l'année).

Dans le même temps, le questionnement sur les effets différenciés du PRL apparaît d'autant plus important que les universités françaises sont soumises à de profondes transformations de leur public. Contrairement aux années 1980 (Prost, 1986), l'arrivée de nouveaux profils étudiants est une réalité à laquelle sont confrontées les universités françaises, la démocratisation allant de pair avec un changement qualitatif et non pas seulement quantitatif, comme s'accordent à le dire de nombreux auteurs. On peut citer comme illustration l'exemple emblématique de l'arrivée des bacheliers technologiques et professionnels, représentant actuellement 22 % des inscrits en L1 en 2011 contre 18 % en 2006 (MESR, 2012). Durant les six premières années du PRL, dans une université moyenne pluridisciplinaire comme celle de Bourgogne, cette proportion s'est ainsi accrue de 4,5 points pour atteindre 19 % des néobacheliers s'inscrivant dans une licence généraliste. Mais peu de recherches ont tenté d'appréhender les conséquences des modifications de la population entrant à l'université sur le niveau initial des étudiants, et encore moins sur la réussite aux examens.

Notre recherche se situe dans le prolongement des travaux précédents sur la réussite des étudiants au regard des dispositifs d'aides proposés, en intégrant le niveau initial des étudiants, en tenant compte des autres aspects du passé scolaire comme des dimen-

sions sociales et démographiques et en intégrant une dimension complémentaire comme facteur explicatif de la réussite universitaire, à savoir l'année universitaire, jusque-là peu observée. Pour intégrer le niveau des étudiants, cette recherche s'est appuyée sur les tests de rentrée instaurés par des équipes pédagogiques avec le PRL à l'université de Bourgogne (uB). Ces tests peuvent avoir différents objectifs : aider les enseignants lors de leurs entretiens avec les étudiants dans le cadre du dispositif d'enseignant-référent ; détecter les étudiants *a priori* en difficultés pour leur proposer des actions d'accompagnement, évaluer le nombre de groupes de tutorat, etc. Toutes les équipes n'ont pas conservé les tests réalisés, et toutes n'ont pas adopté un test reposant sur des critères de notations identiques d'une année sur l'autre. Seuls ceux de Langues étrangères appliquées (LEA) relatifs à la maîtrise de l'anglais peuvent être mobilisés. La mise en perspective des résultats au test de rentrée en langue anglaise avec les résultats en langue anglaise au 1^{er} semestre est intéressante pour une tentative de mesure des effets du PRL dans cette filière. Il s'agit ainsi d'appréhender comment les actions du PRL peuvent jouer de manière différente selon les acquis initiaux des étudiants en langue anglaise. Pour ce faire, après la présentation du contexte de cette recherche¹, sont étudiés les déterminants des performances des étudiants à l'entrée de la 1^{re} année pour différentes promotions. Notre objectif est ici de tester l'hypothèse initiale d'une modification du niveau des étudiants à l'entrée en licence au fil du temps, pour ensuite examiner les déterminants de l'échec et de l'abandon aux examens du 1^{er} semestre à l'aune du niveau initial des étudiants et de l'année universitaire dans une perspective d'évaluation des effets du PRL.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Le dispositif PRL

Le plan « Réussite en licence » s'inscrit dans la lignée d'une politique volontariste d'aide à la réussite des étudiants menée depuis une trentaine d'années en France et symbolisée par l'introduction du tutorat dans les années 1990 dans les universités françaises face au constat d'un échec de masse à l'université, notamment en premier cycle. Cette volonté politique s'articule avec de profondes modifications du système universitaire français et la mise en avant de la responsabilité sociale des universités dans l'avenir de

la jeunesse française (Annot, 2012). Produit d'une histoire, la logique d'implantation du PRL s'inscrit dans la lignée de réformes plus anciennes : les propositions des universités se sont faites sur une base volontaire et contractuelle, à l'image de la réforme des premiers cycles de 1984 (Coulon, 1997 ; Belhoume & Leblanc, 1985) ou du tutorat (Annot, 2012). Rien n'étant d'emblée imposé, un appel à projets pour le PRL a d'abord été proposé aux universités avec trois principes majeurs : 1) la rénovation du contenu de la licence générale ; 2) l'orientation et l'accompagnement des étudiants ; 3) 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 (ce principe ne touchant pas directement les universités), avec comme ambitions affichées 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. Suite à l'examen des réponses des universités, un affichage de différents types de mesures a ensuite été fait par le ministère. Et certaines mesures ont également été inscrites dans la réforme de la licence du 1^{er} août 2011 (par exemple les enseignants-référents), suivant ainsi les recommandations du Comité de suivi de la licence (Raby, 2011).

Ce principe d'appel d'offres a conduit à des logiques différentes d'une université à l'autre, certaines promouvant un ou plusieurs types de dispositifs d'aides pour tous, souvent centrés sur les étudiants entrant à l'université mais pas seulement, et d'autres adoptant des logiques différentes. À titre d'exemple, au sein de l'université de Bourgogne (Perret, Berthaud & Morlaix, 2012), les équipes pédagogiques de licence ont été invitées à répondre à un appel à projets pour bénéficier de financements alloués dans le cadre du PRL, cet appel mettant l'accent sur les priorités affichées par l'établissement. Pour les trois premières années considérées (hors tutorat traditionnel implanté de longue date dans l'établissement), le nombre annuel d'actions proposées aux seuls étudiants de L1 fluctue aux environs de 90 pour 19 licences généralistes, le nombre et les modalités d'actions de chaque PRL variant selon les filières. En 2010-2011, 222 actions sont réalisées pour l'ensemble des étudiants de ces formations (L1, L2 et L3) et des actions sont également faites à destination d'autres publics (IUT et première année commune aux études de santé [PACES] notamment). Ce qui se traduit par l'introduction de mesures diversifiées entre les universités françaises et entre les com-

posantes des universités (Comité de suivi de la licence, 2011).

Les données de la recherche

Cet article repose sur une série d'analyses menées en première année de LEA de l'uB. Dans cette filière, quatre actions structurent le PRL proposé aux étudiants de L1 depuis la rentrée 2008 : les enseignants-référents, le tutorat, le cours d'expression orale et le renforcement linguistique. Le dispositif d'enseignant-référent consiste à améliorer l'encadrement et le suivi individuel des étudiants en difficulté par le biais d'entretiens réguliers entre l'étudiant et un enseignant tout au long de l'année universitaire. Lors de ces entretiens, les difficultés rencontrées par l'étudiant dans les différentes matières enseignées ainsi que les questions relatives à l'orientation sont soulevées et discutées². Autre action mise en place en LEA à destination des étudiants en difficulté, le tutorat s'organise par le biais de tests de rentrée réalisés la première semaine de cours. Ces tests permettent aux enseignants d'évaluer le niveau initial des étudiants et ainsi de déterminer les besoins de ceux qui, de par leurs résultats aux tests, seront appelés à composer les groupes qui bénéficieront de sessions de soutien obligatoire, à raison de neuf heures de tutorat par semestre et par groupe. Il s'agit ici d'un dispositif original au sein des universités françaises dans la mesure où le tutorat est généralement organisé sous la forme du volontariat (Borras, 2011 ; Annot, 2012). La même organisation s'établit au second semestre en fonction des notes obtenues à la première session du premier semestre. Enfin, les deux autres dispositifs concernent cette fois l'ensemble des étudiants de LEA de L1 : le cours d'expression orale et le renforcement linguistique. Le premier se présente sous la forme de séances de travaux pratiques durant lesquelles les étudiants s'exercent à la pratique de la langue, l'objectif étant d'améliorer l'expression orale et de désinhiber les étudiants. Un travail personnel est demandé et sanctionné par un examen oral au second semestre. Le renforcement linguistique apporte un complément aux cours magistraux (CM) de grammaire et se présente sous forme de travaux dirigés (TD) durant lesquels sont approfondies les notions et les connaissances linguistiques de base nécessaires à la réussite en LEA. Pour l'équipe pédagogique, il a aussi comme objectif d'inciter les étudiants à assister aux CM de grammaire (ces CM de grammaire étant traditionnellement peu fréquentés en raison de l'absence d'examen spécifique et d'un

contrôle de l'assiduité des étudiants). Des exercices sont ainsi réalisés dans le but de pratiquer la grammaire et d'acquérir le lexique de la langue. Ces TD mis en place sur les deux semestres, à raison d'une heure pendant neuf semaines à chaque semestre, sont quant à eux soumis au contrôle d'assiduité (trois absences non justifiées seront sanctionnées par la note 0 au titre de l'assiduité) et validés par un examen final lors du dernier cours de chaque semestre. Ces différentes actions construites par l'équipe pédagogique ont fait l'objet d'aménagements au fil des années. Le cours d'expression orale a vu son volume horaire augmenter en 2010-2011 alors que la charge horaire des enseignants-référents a quant à elle été réduite, et l'obligation d'assiduité du renforcement linguistique a été renforcée cette même année. Et finalement, ces actions font désormais partie de la maquette de la licence renouvelée à la rentrée 2012-2013 dans le cadre du nouveau contrat quadriennal de l'établissement.

Cette étude s'appuie sur un échantillon de 611 jeunes inscrits en LEA en 2008-2009, 2009-2010 et 2011-2012 et ayant répondu aux tests de rentrée élaborés par l'équipe pédagogique de LEA de l'uB (soit 78 % des inscrits dans la filière). Seuls les tests menés sur la maîtrise de l'anglais ont été mobilisés. Dans cette filière, ces tests s'apparentent à une évaluation diagnostique intervenant en début de formation qui permet de repérer et d'identifier les difficultés rencontrées par l'étudiant afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées. Ici en LEA, ces tests sont utilisés pour désigner les étudiants devant suivre obligatoirement le tutorat en étant soumis au contrôle d'assiduité. Ces tests ne peuvent être assimilés au travail de Romainville, Houart et Schmetz (2006) sur les préacquis de la 1^{re} année universitaire. Ces tests comportent seulement des mesures de connaissances et de compétences en anglais jugées importantes par l'équipe pédagogique : grammaire, vocabulaire, traduction et expression écrite. Identiques d'une année à l'autre depuis la rentrée 2008 (format et notation identiques), les tests de rentrée n'ont pas pu être utilisés pour l'année 2010-2011 car ils n'ont pas été conservés par l'équipe pédagogique en raison du congé maternité de la responsable de la formation, ce qui n'est pas sans rappeler les difficultés d'organisation de l'évaluation des nouveaux dispositifs, liées au nombre restreint d'enseignants impliqués dans ces dispositifs (Cartier & Langevin, 2001). La note attribuée à chaque étudiant au test de rentrée a été complétée par les données disponibles dans APOGEE, le système de gestion des inscriptions et des examens à l'université. Ces données

concernent ici les caractéristiques sociodémographiques, le passé scolaire et la réussite au 1^{er} semestre (globale et sur l'unité d'enseignement [UE] d'anglais).

Les caractéristiques des participants aux tests diffèrent peu de celles de l'ensemble des étudiants de la filière, exception faite d'une plus forte proportion de néobacheliers (73 % contre 69 % en moyenne) et de boursiers (58 % contre 54 % en moyenne). Notre échantillon comprend 69 % de femmes, 21 % d'étudiants en situation de réorientation. 80 % sont titulaires d'un bac général et 39 % ont obtenu leur bac avec mention, 95 % sont de nationalité française et seulement 9 % sont des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures. En termes de réussite, 43 % ont validé leur 1^{er} semestre, 37 % n'ont pas obtenu une note supérieure à 10/20 (ajournés) et seulement 20 % ne se sont pas présentés à l'ensemble des examens (défaillants). Notre échantillon se singularise par des abandons moins importants et une meilleure réussite que ce qui est constaté pour l'ensemble des inscrits en L1 de la filière (les abandons s'élevant à 27 % et la proportion d'étudiants validant leur semestre à 39 %).

La note au test de rentrée a été utilisée comme une variable d'approximation d'un niveau en langue anglaise à l'entrée en L1. Aucune autre mesure des connaissances, des compétences et des capacités des étudiants n'a été réalisée pour cette recherche, qui s'est seulement appuyée sur l'exploitation de données existantes, contrairement aux travaux de Morlaix et Suchaut (2012). Ceci est principalement lié à la nature de cette recherche. Cette dernière s'appuie principalement sur des données administratives collectées après la réalisation des actions auprès des étudiants. Elle est donc conduite *a posteriori*, le chercheur devant se contenter des données disponibles (auprès de l'administration) et ne pouvant pas en collecter de nouvelles, notamment sur les étudiants (par exemple sur les motivations, les habitudes de travail, etc.) ou sur le dispositif pédagogique (*via* par exemple des observations en classe). Ceci constitue l'une des limites importantes de ce travail empirique. D'autres formes de collaboration sont à imaginer avec les équipes pédagogiques pour que les chercheurs détiennent d'autres informations pour des estimations plus fines des effets des actions du PRL, collectées dès la mise en œuvre des actions auprès des étudiants.

La mesure de la réussite étudiante a été restreinte à l'examen des situations des étudiants dans l'une des UE de langue de LEA au 1^{er} semestre, c'est-à-dire l'UE Anglais. Cette recherche n'a pas cherché à

appréhender la réussite à l'ensemble des examens du 1^{er} semestre ni leur réussite en fin d'année, et les résultats dans les autres langues (allemand, espagnol, italien) n'ont pas été analysés.

UNE ÉTUDE DU NIVEAU INITIAL DES ÉTUDIANTS EN L1 AVEC LE PRL

Les acquis des étudiants entrant à l'université font rarement l'objet de recherches en France. Dans cet article, l'utilisation des tests de rentrée introduits avec le PRL permet un nouvel éclairage sur les étudiants entrant à l'université, sachant que jusqu'à présent cette question des compétences et des capacités des étudiants de L1 a seulement été étudiée par Morlaix et Suchaut (2012) et par Lambert (2012) concernant le niveau de compréhension de l'écrit et en termes de capacités cognitives dans les filières AES (administration économique et sociale), droit et psychologie.

Une première analyse des notes obtenues au test de rentrée en anglais dans cette filière de langues montre la diversité des acquis des étudiants de L1 (les notes allant de 1 à 29 sur 30) et permet de qualifier une des difficultés auxquelles se heurtent les équipes pédagogiques : un public de plus en plus hétérogène, avec un recul des acquis attendus en anglais à l'entrée en L1 de LEA. En effet, la moyenne générale diminue de 5 points en quatre ans avec un accroissement des différences de réussite (l'écart-type de 3 pour une moyenne de 17/30 en 2008-2009 passe à 5 en 2009-2010 pour la même moyenne et à 6 pour une moyenne de 13/30 en 2011-2012), la proportion d'étudiants ayant la moyenne passe de 69 % à 40 % sur la période et le 3^e quartile diminue de 2 points pour atteindre 17/30 en 2011.

Toutefois, cette étude de la moyenne n'est pas suffisante pour savoir si nos constats ne sont pas seulement le résultat des modifications des caractéristiques de la population étudiante (moins de bacheliers généraux par exemple). En fait, pour appréhender les changements des résultats au test de rentrée indépendamment des bouleversements de la composition de la population étudiante, il est utile de recourir à une modélisation ayant la forme suivante :

[Modèle 1] Note au test de rentrée = f (Caractéristiques sociodémographiques des élèves, passé scolaire, année universitaire)

Parmi les caractéristiques sociodémographiques sont retenues les informations disponibles dans

APOGÉE : le sexe, l'âge, la catégorie sociale. Le passé scolaire est retracé avec le type de baccalauréat et la mention obtenue à ce diplôme, le fait d'être un bachelier de l'année, un redoublant ou un étudiant en situation de réorientation. Afin de mieux mesurer les différences selon les années universitaires, ces dernières sont introduites sous forme de variables dichotomiques. Dans un second temps, l'introduction de variables dichotomiques combinant la nature du baccalauréat et l'année d'inscription permet d'étudier dans quelle mesure le poids du passé scolaire varie en fonction de l'année universitaire :

[Modèle 2] Note au test de rentrée = f (Caractéristiques sociodémographiques des élèves, passé scolaire, année universitaire*nature du baccalauréat)

Nos modélisations permettent d'établir plusieurs constats (voir tableau 1). Les scores des étudiants sont fortement influencés par les années universitaires et le passé scolaire (respectivement 54 % et 37 % de la variance expliquée), les caractéristiques sociodémographiques jouant de manière très marginale.

Le score des étudiants est ainsi significativement lié à l'année universitaire : les étudiants des années 2008-2009 et 2009-2010 ont environ 4 points de plus que la dernière promotion « toutes choses égales par ailleurs » (cf. modèle 1). Ceci viendrait ainsi confirmer une baisse du niveau des étudiants en anglais apprécié par le test de rentrée réalisé. Le modèle 2 combinant la nature du baccalauréat et l'année éclaire ces différences annuelles : les scores des titulaires d'un baccalauréat ES ou S ne varient pas significativement entre les rentrées 2008 et 2011, alors que ceux des titulaires d'un bagage littéraire ou « autres » diminuent au fil des ans. Les bacheliers littéraires voient leurs résultats devenir de moins en moins bons : faut-il y voir un effet de l'approche « communicationnelle » qui a cours dans l'enseignement des langues au lycée et au collège au détriment des connaissances théoriques sur la langue (grammaire entre autres) ou un effet d'un changement des stratégies d'orientation de ces étudiants ? Mais encore, des différences entre les séries de baccalauréat apparaissent progressivement durant les quatre années alors qu'elles étaient non significatives en 2008-2009. Ainsi, les titulaires d'un baccalauréat S obtiennent les moins bonnes notes en 2009-2010 et les étudiants sans baccalauréat général se démarquent par de plus faibles résultats en 2011-2012. La baisse du niveau général des étudiants en anglais à l'entrée en LEA, constatée *via* le recul de la moyenne générale de 5 points sur 4 ans s'explique ainsi en partie par le fait que les étudiants réussissant ce test sont proportionnellement moins nombreux au

Tableau 1. Modèles expliquant la note au test de rentrée

		Modèle 1		Modèle 2	
R ²		0,24		0,28	
R ² ajusté		0,22		0,25	
Constante		21,68		18,16	***
Caractéristiques sociodémographiques					
	Homme	0,79	ns	0,77	ns
	Boursier	-0,74	ns	-0,81	**
	Âge	-0,37	**	-0,15	ns
	Nationalité française	-2,19	**	-2,04	***
	Enfants des professions intellectuelles supérieures, cadres, artisans, commerçants, chefs d'entreprise	0,28	ns	0,33	ns
Spécialité					
(réf. Espagnol)	Allemand	0,2	ns	0,02	ns
	Italien	-0,22	ns	-0,2	ns
	Russe	-0,47	ns	-0,5	ns
Passé scolaire					
(réf. Bachelier de l'année)	Redoublant	1,82	**	1,35	ns
	Étudiant en réorientation	1,85	***	1,51	***
réf. Bac ES	Bac L	0,08	ns		
	Bac S	-2,91	***		
	Autre bac ou diplôme d'entrée à l'université	-1,66	***		
(réf. Pas de mention)	Mention (TB, B ou AB)	2,35	***	2,28	***
Année universitaire					
(réf. 2011-2012)	2008-2009	4,44	***		
	2009-2010	4,43	***		
Année universitaire*type de baccalauréat					
(réf. Bac ES 2011-2012)	Bac ES 2008-2009			2,92	ns
	Bac ES 2009-2010			3,14	***
	Bac L 2008-2009			2,92	***
	Bac L 2009-2010			8,91	ns
	Bac L 2011-2012			-0,16	ns
	Bac S 2008-2009			0,59	ns
	Bac S 2009-2010			-3,82	**
	Bac S 2011-2012			-0,99	ns
	Autres 2008-2009			2,41	***
	Autres 2009-2010			2,65	***
	Autres 2011-2012			-4,6	***

fil des ans (étudiants avec mention au baccalauréat, titulaire d'un baccalauréat général), mais également par la réussite des étudiants ayant un baccalauréat littéraire ou n'ayant pas un baccalauréat général.

Au-delà, d'autres effets de la scolarité antérieure sont relevés : le fait d'avoir obtenu son baccalauréat avec mention apparaît comme le gage d'une meilleure réussite au test de rentrée (+ 2,3 points), et les jeunes en situation de réorientation obtiennent de meilleurs résultats à ce test de rentrée (environ + 1,5 point) que les bacheliers de l'année ou les redoublants. Les variables relatives au passé scolaire apparaissent ainsi comme particulièrement discriminantes pour les étudiants, la série du bac et l'obtention d'une mention expliquant de manière très significative la variance de la note au test de rentrée, ce qui renvoie aux travaux de Morlaix et Suchaut (2012) qui avaient constaté cette même influence du passé scolaire sur le niveau en compréhension de l'écrit des étudiants entrant à l'université.

Les caractéristiques sociodémographiques ont peu d'influence sur le niveau des prérequis des étudiants. Les effets liés à l'origine sociale notés par Morlaix et Suchaut (2012) dans la réussite au test de DALF (diplôme approfondi de langue française) permettant d'appréhender le niveau de compréhension de l'écrit (en droit, AES et psychologie) ne sont pas relevés dans notre travail portant sur le niveau en anglais d'étudiants de LEA. En revanche, les étudiants étrangers ont de meilleurs scores (+ 2 points), ce qui s'explique sans doute par la spécificité de notre échantillon (62 % des étudiants de nationalité étrangère sont originaires d'un pays européen).

Enfin, nos résultats montrent que les déterminants des différences de niveau entre les étudiants à l'entrée à l'université restent à explorer. En effet, le pouvoir explicatif de nos modélisations est faible (le R^2 varie de 24 à 28 %), renvoyant aux résultats de Morlaix et Suchaut (2012) et de Lambert (2012). Mais plus encore, notre analyse souligne la variabilité du niveau des étudiants selon les années, cette dimension n'ayant pas été appréhendée jusque-là.

LA RÉUSSITE AVEC LE PRL SELON LE NIVEAU INITIAL EN L1

Premiers constats sur la réussite

Dans notre échantillon, selon l'année considérée, la proportion d'abandons est variable (de 15 % à 22 %)

et la proportion d'étudiants ayant la moyenne à l'UE est en recul de 8 points : 51 % en 2008-2009, 48 % en 2009-2010 et 43 % en 2011-2012. L'examen de la distribution des notes à l'UE Anglais souligne une baisse de moyenne générale d'un point (11/20 pour les deux premières années et 10/20 en 2011-2012 sans variation des écarts-types) portée notamment par une baisse de la moyenne des plus faibles (25 % ont une moyenne inférieure ou égale à 9/20 en 2008-2009 contre 8/20 en 2011-2012). Un premier examen des résultats au test de rentrée et à l'UE permet de dresser différents constats généraux (voir tableau 2).

Notre première série de constats s'inscrit dans la lignée des travaux sur les difficultés de prédiction de la réussite. En effet, même si des recherches (Michaut, 2000 ; Danner, 2000) mettent au jour une corrélation significative entre les résultats obtenus aux partiels de janvier et ceux de fin d'année, la réussite au 1^{er} semestre n'est pas toujours prédictive de la réussite en fin d'année pour les étudiants moyens (Romainville, 1997). Ainsi, dans notre échantillon, l'obtention de la moyenne au test de rentrée n'est pas toujours synonyme de réussite aux examens du 1^{er} semestre : environ deux étudiants sur dix ayant obtenu la moyenne au test de rentrée ne réussissent pas à avoir la moyenne dans l'UE concernée par ce test (plus exactement 18 % en 2008-2009 et 16 % en 2011-2012). Et réciproquement, une partie des étudiants n'ayant pas obtenu la moyenne aux tests de rentrée ont finalement la moyenne aux examens du 1^{er} semestre : 18 à 23 % selon l'année considérée.

D'autres constats concernent les abandons avant la fin des examens, nos résultats pointent le fait que ces abandons ne sont pas seulement le fait des étudiants les plus faibles. Ainsi, la proportion d'étudiants défaillant aux examens du 1^{er} semestre n'est pas toujours plus forte pour les étudiants n'ayant pas réussi le test de rentrée : pour la promotion 2008, la part des abandons est plus forte de 3 points pour les étudiants ayant obtenu la moyenne au test de rentrée.

Enfin, nous constatons des évolutions sur la période 2008-2011. La réussite au test de rentrée s'accompagne d'une augmentation de la réussite aux examens du 1^{er} semestre dans la matière considérée : 66 % de réussite contre 79 % en 2011-2012, soit + 13 points. Elle s'accompagne d'une meilleure réussite pour les étudiants n'ayant pas obtenu la moyenne au test de rentrée (+ 5 points, passant de 18 % à 23 %). Et le fait d'avoir obtenu ou non la moyenne au test de rentrée s'accompagne de comportements différents en termes d'abandon selon les années.

Tableau 2. **Résultats aux tests de rentrée et aux examens du 1^{er} semestre (anglais)**

Résultats à l'UE	Notes aux tests de rentrée (sur 30)														
	2008-2009					2009-2010					2011-2012				
	<12	[12-15[	[15-18[	>18	Total	<12	[12-15[	[15-18[	>18	Total	<12	[12-15[	[15-18[	>18	Total
Défaillants	30 %	10 %	19 %	12 %	15 %	29 %	30 %	29 %	12 %	22 %	22 %	8 %	8 %	14 %	15 %
Notes inférieures à 8/20	60 %	33 %	6 %	0 %	14 %	42 %	24 %	9 %	7 %	15 %	41 %	13 %	3 %	0 %	20 %
Notes comprises entre 8 et 10/20	0 %	37 %	21 %	9 %	20 %	13 %	20 %	26 %	8 %	14 %	22 %	37 %	23 %	8 %	22 %
Notes comprises entre 10 et 12/20	0 %	18 %	37 %	21 %	25 %	13 %	17 %	18 %	9 %	13 %	14 %	26 %	31 %	18 %	20 %
Notes supérieures à 12/20	10 %	2 %	18 %	58 %	27 %	4 %	9 %	18 %	64 %	36 %	2 %	16 %	36 %	59 %	23 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
	5 %	26 %	35 %	34 %	100 %	12 %	24 %	18 %	46 %	100 %	43 %	17 %	18 %	22 %	100 %

Mais surtout, il existe des phénomènes différents selon le niveau initial des étudiants comme le montre notre étude plus détaillée³ :

- la réussite des étudiants ayant les meilleures notes au test de rentrée ne varie pas significativement entre les années : ils sont peu touchés par le PRL ;
- les étudiants ayant les moins bons scores au test de rentrée se présentent plus fréquemment aux examens du 1^{er} semestre au fil des ans (l'abandon passe de 30 % en 2008-2009 à 22 % en 2011-2012) : faut-il y voir un effet du PRL incitant les étudiants à moins abandonner ou rechercher d'autres facteurs explicatifs ? Cette diminution de l'abandon s'accompagne d'une légère augmentation de la réussite passant de 10 à 16 % ;
- parmi les étudiants moyens (score initial compris entre 12 et 18/30), on s'aperçoit que les taux de réussite des plus faibles ont progressé : 20 % avaient une note à l'UE supérieure à 10/20 en 2008-2009 contre 42 % en 2011-2012, soit une progression de 22 points. Les étudiants les plus forts réussissent également mieux : 55 % en 2008-2009 valident l'UE contre 66 % en 2011-2012, soit 11 points de progression. Par ailleurs, les étudiants moyens ont eu des comportements en termes d'abandon au 1^{er} semestre fluctuant d'une année à l'autre. L'année 2009-2010 est

marquée par une chute importante de la réussite (36 %) et un fort abandon (30 %).

Ces résultats posent la question de la participation des étudiants moyens aux actions d'aides proposées par l'équipe enseignante. Ces dernières étant fortement incitatives, voire obligatoires pour les plus faibles, elles se révèlent positives pour une partie des étudiants. En revanche, les étudiants les plus forts parmi les moyens sont peu incités à venir aux actions proposées ou se sentent faussement rassurés par leurs performances initiales au test de rentrée, ceci pouvant expliquer la plus faible progression de leur taux de réussite. Au niveau du PRL, nos résultats invitent à la prudence quant à l'orientation des étudiants vers des dispositifs spécifiques d'aides à la réussite, notamment quant à l'exclusion des étudiants ayant des résultats moyens à la rentrée.

Les effets du PRL selon le niveau initial des étudiants

Nos premières analyses permettent d'affirmer que la baisse générale de la réussite aux examens constatée à partir d'indicateurs bruts ne peut pas être interprétée comme le symbole d'une inefficacité du PRL puisque des effets positifs sont notés, pour les étudiants moyens notamment. Ce sont ici les effets des

modifications de la composition de la population étudiante qui expliquent la baisse des indicateurs bruts de réussite. Non seulement ceux dont on peut attendre les meilleures performances sont moins nombreux (les étudiants avec mention par exemple, qui sont passés de 40 % à 31 % en trois ans) et le niveau initial de certains étudiants est en recul, mais surtout la proportion des plus faibles s'accroît au fil des ans, passant de 5 % à 43 %, et les proportions d'étudiants aux scores initiaux les plus forts (34 % à 22 %) et d'étudiants dits « moyens » (61 % à 35 %) reculent. On pourrait même envisager le fait que cette réussite aurait pu être encore plus faible sans les actions PRL menées par les équipes enseignantes. Mais avant d'avancer une telle affirmation, il est nécessaire de mener une analyse complémentaire. Celle-ci est réalisée à partir d'un modèle logistique :

[Modèle 3] Résultats à l'UE Anglais au 1^{er} semestre = f (Caractéristiques sociodémographiques des élèves, passé scolaire, année universitaire*niveau au test de rentrée)

Le résultat au 1^{er} semestre est apprécié selon trois modalités : la réussite (note supérieure ou égale à 10/20), l'échec aux examens (note inférieure à 10/20) et l'abandon (non-présentation aux examens). L'introduction de variables dichotomiques combinant année universitaire et niveau au test de rentrée permet d'examiner les effets différenciés (voir tableau 3).

L'étude des effets du niveau initial selon les années permet d'avancer différentes conclusions. Concernant les abandons, l'année 2009-2010 est singulière en raison de l'apparition des plus forts risques d'abandon des étudiants dont les notes au test de rentrée sont inférieures à la moyenne. À partir de cette date, les étudiants les plus faibles ont les plus forts risques de ne pas se présenter aux examens du 1^{er} semestre. Mais ce risque est en constante diminution sur la période d'observation.

Le risque d'échec diminue en fonction du niveau initial des étudiants (les coefficients diminuent avec le niveau des étudiants au test de rentrée). Nos résultats rappellent ceux de Morlaix et Suchaut (2012) qui avaient mis en lumière l'influence positive et significative du niveau académique initial des étudiants, mesuré à partir du score au DALF, sur la réussite des étudiants au 1^{er} semestre, sous contrôle de la série du bac et de l'obtention d'une mention, principaux facteurs expliquant la variance quant au niveau initial. De la même manière, notre étude pointe l'influence du passé scolaire sur le niveau initial des étudiants entrant à l'université (note au test de rentrée), mais montre également l'influence, notamment chez les

étudiants moyens et les plus faibles, de ce niveau initial sur la réussite au 1^{er} semestre. Pour tous, à l'exception des étudiants « moyens plus », ce risque d'échec est en constante diminution sur la période (pour un niveau donné, tous les coefficients des modèles baissent entre 2008-2009 et 2011-2012). Ce sont les étudiants qualifiés de « moyens moins » qui bénéficient de la plus forte diminution de leur risque d'avoir une moyenne inférieure à 10/20 aux examens du 1^{er} semestre (baisse de 3,8 points des *odds ratio*), viennent ensuite les jeunes ayant le plus faible niveau à l'entrée en formation (baisse de 1,9 point des *odds ratio*), puis de manière très marginale ceux ayant les meilleurs résultats au test de rentrée (baisse de 0,04 point des *odds ratio*). L'année 2009-2010 apparaît encore une fois singulière en raison de l'absence de différences en termes de réussite des étudiants qualifiés de « moyens bons » et des plus forts.

La réduction des risques d'échec pour les étudiants qualifiés de « moyens moins » comme pour les plus faibles montre l'efficacité du dispositif proposé à ces étudiants, sans que cela ne parvienne à leur faire atteindre les mêmes chances de réussite que des étudiants ayant un niveau initial supérieur. La position de l'équipe pédagogique de rendre obligatoire le dispositif de soutien vient remédier aux constats sur le tutorat à l'université dont les effets semblent mitigés (Danner, 2000 ; Borrás, 2011 ; Annot, 2012 ; Michaut, 2000) en raison du ciblage difficile des étudiants fragiles. Mais nos résultats questionnent sur les effets du PRL pour les étudiants les plus faibles dans cette filière. En effet, ces derniers ont des risques d'abandon inférieurs aux risques de ne pas avoir la moyenne à l'examen (les coefficients relatifs à l'abandon sont plus faibles). Et sur la période considérée, la réduction des risques d'abandon a été plus forte que la réduction des risques de ne pas avoir la moyenne aux examens du 1^{er} semestre (les coefficients baissent de 0,27 contre 0,11). Peut-on voir ici un effet pervers du PRL maintenant dans la filière des étudiants ayant les plus faibles chances de réussite, sans parvenir à les amener massivement vers la réussite ? La baisse des risques d'abandon pour les étudiants qualifiés de « moyens moins » pose également cette question, puisque même si leurs risques d'échec diminuent sur la période, ces risques restent encore plus élevés que ceux des étudiants au niveau initial plus élevé.

Les filières de langue ont rarement fait l'objet d'investigations par les chercheurs s'attachant à étudier la réussite étudiante. Là encore, même lorsque le niveau des acquis initiaux est pris en compte, les effets du passé scolaire *via* la mention perdurent, ce

Tableau 3. **Modèle 3 expliquant le résultat au 1er semestre (UE Anglais)**

		Abandons		Ajournés	
		Coef.	Sign.	Coef.	Sign.
Constante		-3,57	ns	-3,10	ns
Passé scolaire					
(réf. Bachelier de l'année)	Redoublant	1,54	**	0,98	ns
	Étudiant en réorientation	-0,75	ns	-0,89	ns
(réf. Pas de mention)	Mention (TB, B ou AB)	-1,48	**	-1,4	***
Bac ES	Bac L	-0,21	ns	0,16	ns
	Bac S	1,50	**	0,70	ns
	Autres	0,87	**	0,48	ns
Caractéristiques sociodémographiques					
	Homme	0,61	**	-0,31	ns
	Boursier	-0,53	ns	0,07	ns
	Âge	0,14	ns	0,14	ns
	Nationalité française	0,28	ns	-0,28	ns
	Enfants des professions intellectuelles supérieures, cadres, artisans, commerçants, chefs d'entreprise	0,07	ns	-0,03	ns
Spécialité					
(réf. Espagnol)	Allemand	-0,55	ns	-0,16	ns
	Italien	-0,17	ns	-0,43	ns
	Russe	-0,19	ns	0,07	ns
Année universitaire*niveau au test de rentrée					
Moyen plus 2008-2009	Faible 2008-2009	1,97	ns	2,41	**
	Faible 2009-2010	2,14	***	2,33	***
	Faible 2011-2012	1,87	***	2,22	***
	Moyen moins 2008-2009	0,40	ns	1,91	***
	Moyen moins 2009-2010	1,6	***	1,28	**
	Moyen moins 2011-2012	-0,24	ns	1,07	**
	Moyen plus 2009-2010	1,15	ns	0,84	ns
	Moyen plus 2011-2012	-0,10	ns	0,17	ns
	Fort 2008-2009	-0,44	ns	-1,22	**
	Fort 2009-2010	-0,24	ns	-0,57	ns
	Fort 2011-2012	-0,30	ns	-1,35	**

Note : sont considérés comme « faibles » les étudiants dont la note au test de rentrée est inférieure à 12/30. Sont nommés « moyens moins » ceux dont la note est comprise entre 12 et 15/30. Les « moyens plus » sont les étudiants ayant obtenu la moyenne au test de rentrée mais dont la note est inférieure à 18/30. Et sont catégorisés comme « forts » ceux dont la note est supérieure à 18/30.

qui rappelle le poids des variables relatives à la scolarité antérieure, mis en avant dans de nombreux travaux (Duru-Bellat, 1995 ; Gruel, 2002 ; Galland, 2009 ; Nicourd, Samuel & Vilter, 2011 ; Michaut, 2012). Ainsi la mention au baccalauréat apparaît comme un facteur de réduction des risques d'échec : ces étudiants ont 75 % moins de risques de ne pas valider leur UE que ceux n'ayant pas eu de mention au baccalauréat. C'est également un facteur de réduction des risques d'abandon : ces étudiants ont en effet 77 % moins de risques d'abandonner au 1^{er} semestre.

Par ailleurs, les garçons et les redoublants ont plus tendance à abandonner : les premiers ont 1,8 fois plus de risques d'abandonner que les filles et les risques d'abandon des redoublants sont 4,6 fois plus élevés. Les plus fortes chances de réussite aux examens relevées dans la littérature n'existent toutefois pas dans notre recherche. L'abandon est également marqué par le passé scolaire des étudiants : les titulaires d'un bagage scientifique ont 2,4 fois plus de risques d'abandonner que les titulaires d'un baccalauréat ES ; les étudiants n'ayant pas un baccalauréat général ont quant à eux 2,4 fois plus de risques que ces bacheliers ES dans cette filière. Nos résultats rejoignent en partie ceux de Gury (2007) qui a également montré un plus fort risque de sortie sans diplôme de l'université chez les garçons et chez les titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel. Ses travaux ont également montré l'influence de l'origine sociale des étudiants ainsi qu'un risque d'abandon plus élevé chez les étudiants ayant redoublé au secondaire et chez ceux ayant choisi une filière universitaire « par défaut » après s'être vu refusé une inscription en BTS ou en IUT, ce qui est le cas de nombreux bacheliers technologiques et professionnels. Notre étude ne permet pas de conclure sur un impact significatif du type de bac sur la réussite aux examens bien qu'il soit significativement lié au niveau initial des étudiants ; les bacheliers non généraux, dont la part a augmenté au fil des ans, n'ont pas significativement plus de risques d'échouer aux examens comme ont pu le montrer d'autres études (Nicourd, Samuel & Vilter, 2011). Enfin, il convient de rappeler que l'abandon à l'université ne peut être assimilé à l'échec, notamment lorsqu'on se place au niveau de la première année de licence, bon nombre de ces « abandons » rendant compte finalement d'une réinscription dans d'autres formations ou dans d'autres établissements l'année suivante, les trajectoires étudiantes n'étant pas linéaires (Bodin & Millet, 2011).

CONCLUSION

Cette étude, réalisée avec l'équipe pédagogique de LEA de l'uB, correspond à la volonté des acteurs universitaires de rechercher des actions intéressantes sans qu'il n'y ait pour l'instant de consensus (Danner, Kempf & Rousvoal, 1999 ; Parmentier, 2006). Cette évaluation d'un dispositif PRL a été effectuée après sa réalisation : les paramètres nécessaires à l'évaluation *via* le recensement de la participation étudiante n'ont donc pas pu être intégrés. Par ailleurs, notre étude n'a pas cherché à appréhender la réussite à l'ensemble des examens du 1^{er} semestre ni leur réussite en fin d'année, en raison de l'absence d'éléments suffisants pour connaître le niveau initial dans les autres langues ou un niveau général.

Notre recherche se heurte à la question de la participation réelle des étudiants au dispositif d'aide à la réussite. Les travaux de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) soulignent que les étudiants ne suivent pas l'intégralité des enseignements en licence (Vourc'h, 2009 ; Lahire, 1997 ; Paivandi, 2011), ce qui interroge sur les facteurs de la non-assistance volontaire aux enseignements. Toutefois, ces travaux ne peuvent être utilisés directement pour mettre en évidence une baisse de l'assiduité étudiante en raison des problèmes de comparabilité des échantillons des différentes enquêtes : la présence ou l'absence en cours peuvent être associées à différentes stratégies étudiantes (Altet, Fabre & Rayou, 1999). Concernant plus particulièrement le tutorat, les travaux de Danner, Kempf et Rousvoal (1999) ainsi que ceux de Cannard, Entenmann, Paris *et alii* (2012) indiquent que l'assiduité aux séances conduit à un plus fort taux de réussite aux examens et à un plus faible taux d'abandon, mais les profils des étudiants assidus restent à explorer pour évaluer l'efficacité de cette aide proposée aux étudiants. Lorsque le tutorat est basé sur le volontariat, la difficulté des équipes pédagogiques à mobiliser les étudiants est mise en avant (Cannard, Entenmann, Paris *et al.*, 2012), et les acquis initiaux des participants, non pris en compte dans ces travaux, influent très certainement sur leur participation et leur satisfaction quant à l'aide proposée.

Dans notre recherche, le caractère obligatoire des actions permet de pallier partiellement cette difficulté, même si l'assiduité n'est pas une obligation pour les étudiants inscrits dans les universités françaises. En effet, dans cette filière, la venue en cours a été très fortement poussée par l'équipe pédagogique *via* un contrôle des présences (en TD de renforcement linguistique et en tutorat) par les enseignants impliqués

dans le dispositif PRL de la filière et *via* les entretiens avec les enseignants-référents. Pour reprendre les propos d'un enseignant de la filière : « Nous avons fait croire aux étudiants que c'était obligatoire avant qu'ils ne se rendent compte que nous n'avions pas les moyens de les sanctionner lorsqu'ils ne venaient pas. » Les enseignants mettent également en avant que ceci ne joue qu'au 1^{er} semestre. En outre, une note dite « punitive » de 0/20 comptant dans la moyenne au titre de l'assiduité (expression relevée dans les dossiers d'auto-évaluation renvoyés par l'équipe pédagogique au CIPE) a été instituée (Perret, Berthaud & Morlaix, 2012). Que dire alors d'actions PRL n'étant pas obligatoires ? D'autant que la faible implication des étudiants dans les actions PRL est parfois dénoncée par les équipes pédagogiques dans leurs rapports d'auto-évaluation (Perret, Berthaud & Morlaix, 2012). Cette prise en compte de la participation étudiante n'est pas seulement nécessaire du point de vue méthodologique. En effet, la réussite des étudiants ne peut pas être du seul ressort des enseignants et des universités, les étudiants sont également les acteurs de leur réussite, même si cette dernière dépend également des conditions d'études et de l'accompagnement proposé par les équipes pédagogiques et les établissements universitaires en licence. C'est une dimension à ne pas négliger dans l'analyse de la réussite en licence et du plan « Réussite en licence », ne serait-ce par exemple que parce qu'il a déjà été montré que les participants au tutorat ne sont pas ceux qui en aurait eu le plus besoin (Altet, Fabre & Rayou, 1999 ; Michaut, 2003).

L'assiduité des étudiants n'a pas pu être intégrée dans les analyses bien qu'elle ait fait l'objet d'un suivi attentif par l'équipe pédagogique de LEA : le recueil des fiches de présence a été impossible car ces dernières n'ont pas été conservées par les enseignants à la fin de l'année, ce qui nous renvoie encore une fois aux difficultés d'organisation d'une évaluation *a posteriori*. Ceci rappelle également l'utilité d'une recherche spécifique, le recensement des participants n'étant pas fait par les enseignants, concentrés essentiellement sur les actions et le suivi des étudiants (Cartier & Langevin, 2001). Bien entendu, il est impossible de distinguer les effets spécifiques de chaque action PRL introduite auprès des étudiants dans cette filière. Mais lorsqu'un dispositif comme le PRL correspond à des combinaisons d'actions multiples et variées, les mesures d'efficacité se révèlent très délicates. Les premiers travaux sur le PRL (Morlaix & Perret, 2013 ; tableau 3) n'avaient pas permis de pointer des effets du PRL dans cette filière LEA de l'université de Bourgogne sur la réussite des

néobacheliers de L1 au 1^{er} semestre. La prise en compte du niveau initial des étudiants permet d'avoir un autre regard. C'est bien la multiplication des tentatives d'évaluation qui est susceptible d'enrichir l'analyse de l'efficacité des actions proposées aux étudiants de licence dans un contexte où l'évaluation des dispositifs dans l'enseignement supérieur reste rare en France. De telles recherches supposent une étroite association avec les équipes pédagogiques et les enseignants impliqués, ne serait-ce que parce que l'interprétation et la compréhension des résultats nécessitent une meilleure connaissance de leurs pratiques pédagogiques pour dépasser une phase de description des effets possibles du PRL.

Enfin, une autre limite de cette recherche est de se cantonner à une analyse de la réussite des étudiants aux examens au 1^{er} semestre. Les effets du niveau initial perdurent-ils au-delà du 1^{er} semestre ? Concernant le niveau de compréhension en langue française des étudiants de 1^{re} année, Morlaix et Suchaut (2012) ont montré que les effets repérés aux examens du 1^{er} semestre n'étaient pas significatifs en fin d'année. Mais surtout, il s'agit d'une analyse de la performance qui ne s'intéresse pas à l'évolution des apprentissages des étudiants *via* une étude approfondie des acquis en langue anglaise à l'issue de ce premier semestre d'enseignements universitaires.

Bien que limitée, notre étude rappelle le poids du passé scolaire dans la réussite en 1^{re} année à l'université (Prouteau, 2009 ; Gruel, 2002 ; Galland, 2009). Elle souligne les effets du niveau initial des étudiants tout en mettant en évidence des effets positifs et significatifs du dispositif PRL dans cette formation pour les étudiants qualifiés de « moyens moins » et pour les plus faibles, pour lesquels les actions du PRL sont obligatoires compte tenu des choix faits par l'équipe pédagogique. Ce type de dispositif diffère du tutorat généralement proposé aux étudiants sur la base du volontariat. Il vient conforter les choix des enseignants de cette filière fortement investis dans le PRL. Toutefois, l'introduction d'actions d'aide pour les étudiants et le choix de les rendre obligatoires n'ont pas résolu le problème de la réussite des plus faibles, ces derniers sont en fait dans une nouvelle situation : ils tendent à moins souvent abandonner dès le 1^{er} semestre universitaire. Cette nouvelle situation en termes d'abandons a également été observée concernant les bacheliers issus des séries non générales au niveau de l'ensemble de l'université de Bourgogne ainsi que dans certaines filières : STAPS, droit, histoire de l'art et archéologie, psychologie, LLCE Espagnol (Morlaix & Perret, 2013). Mais comme

tous les étudiants contraints de suivre ce programme n'en tirent pas profit, il se révélera nécessaire de poursuivre nos analyses pour appréhender les facteurs de différenciation : quel est le poids de la motivation, de l'investissement dans le travail ou encore des sentiments d'auto-efficacité ou de découragement ? En outre, le fait que le dispositif se traduit par une plus faible probabilité d'abandon des étudiants n'est pas un aspect à éluder, puisque ceci pèse sur les taux de réussite, devenus des indicateurs de financement des universités. Dans d'autres contextes, comme au Canada, l'introduction de dispositifs d'aides à l'insertion et à la réussite des étudiants en difficultés apparaît également comme un facteur favorisant la rétention des étudiants dans l'enseignement supérieur (Fontaine & Peters, 2012). Ce maintien en première année d'une partie des étudiants les plus faibles est-il favorable à leur réussite ? Seul l'examen des parcours étudiants pourra apporter des réponses.

Enfin, nos résultats rappellent les dangers d'une évaluation de l'efficacité du PRL *via* les taux bruts de réussite. Ce type de comparaison ne peut qu'à tort nier les efforts actuels des enseignants-chercheurs auprès de leurs étudiants. En effet, les étudiants les plus faibles ayant les moins fortes chances de réussite sont proportionnellement de plus en plus nombreux dans cette filière d'année en année. L'augmen-

tation de leur poids dans la filière permet difficilement d'évaluer les effets positifs du PRL (Morlaix & Perret, 2013), dans la mesure où existe en outre un recul du niveau initial d'une partie des étudiants. Ceci rappelle l'importance de prendre en compte la diversité du public étudiant en termes de niveau à l'entrée dans l'analyse de la réussite, le rendement scolaire d'une filière étant loin de rendre compte des réussites individuelles (Duru-Bellat, 1995 ; Millet, 2012). Le PRL a sans doute permis de contenir la baisse de la réussite compte tenu des effets positifs relevés dans cette étude. Ces résultats renvoient aux constats établis en Belgique (Parmentier, 2011) dans un système universitaire comparable au système français, confronté lui aussi à l'arrivée de nouveaux étudiants : les taux de réussite ne se sont pas améliorés avec l'introduction de nouveaux dispositifs pédagogiques. Mais la situation n'aurait-elle pas été pire sans ce PRL ?

Cathy Perret

cathy.perret@u-bourgogne.fr
Université de Bourgogne, CIPE/IREDU

Julien Berthaud

julien.berthaud@u-bourgogne.fr
Université de Bourgogne, CIPE/IREDU

Stéphanie Benoist

stephanie.benoist@u-bourgogne.fr
Université de Bourgogne, laboratoire Texte, image, langage

NOTES

- 1 Les auteurs remercient les différents responsables pédagogiques de LEA pour la mise à disposition des tests réalisés en 2008, 2009 et 2011. Cette recherche a été réalisée dans le cadre de l'évaluation du plan « Réussite en licence » de l'université de Bourgogne coordonnée par le CIPE (Centre d'innovation pédagogique et d'évaluation). Pour les travaux concernant la 1^{re} année de licence, l'IREDU-CNRS a bénéficié d'un financement de la Région Bourgogne (PARI 2010 et 2011) pour la recherche dans le domaine de l'éducation.
- 2 Ce dispositif d'enseignant-référent également présent dans d'autres filières de l'uB (Perret, Berthaud & Morlaix, 2012 ;

Perret, Berthaud & Pichon, 2012), comme dans d'autres universités françaises (Comité de suivi de la licence, 2011), a fait l'objet de recommandations par le Comité de suivi de la licence (Raby, 2011) et est désormais intégré dans le dernier arrêté relatif à la licence.

- 3 Le niveau initial est apprécié à partir de la note au test de rentrée, les plus faibles ayant une note inférieure à 12/30 et les plus forts une note supérieure à 18/30. À ces catégories correspondent respectivement les notes inférieures à 8/20 et supérieures à 12/20 renvoyant aux résultats à l'UE.

BIBLIOGRAPHIE

- ALAVA S. & CLANET J. (2000). « Éléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales : regards croisés sur la fonction de tuteur ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 3, p. 545-570.
- ALTET M., FABRE M. & RAYOU P. (1999). « Enseignants et étudiants, représentations, pratiques et adaptations des métiers ». In *L'hétérogénéité des étudiants de premiers cycles universitaires*. Rapport de recherche CREN-IREDU-CREFI.
- ANNOOT E. (1998). « Tutorat et ressources éducatives : la question étudiante ». *Perspectives documentaires en éducation*, n° 43, p. 59-72.
- ANNOOT E. (2001). « Le tutorat ou le "temps suspendu" ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 2, p. 383-402.
- ANNOOT E. (2012). *La réussite à l'université du tutorat au plan licence*. Bruxelles : De Boeck.
- BELHOUME C. & LEBLANC Y. (1985). *Rapport sur la mise en œuvre des premiers cycles universitaires*. Rapport IGAEN, n° 85-7732. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- BODIN R. & MILLET M. (2011). « L'université, un espace de régulation. L'abandon dans les 1^{ers} cycles à l'aune de la socialisation universitaire ». *Sociologie*, n° 3, vol. 2, p. 225-242.
- BORRAS I. (2011). « Le tutorat à l'université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite ? ». *Bref du CEREQ*, n° 290.
- CANNARD C., ENTENMANN F., PARIS S., DELMAS F. & GRAFF C. (2012). « Mobilisation et réussite des étudiants tutorés en licence de psychologie ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n° 28-2.
- CARTIER S. & LANGEVIN L. (2001). « Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du post-secondaire dans le Québec francophone ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 2, p. 353-381.
- COMITÉ DE SUIVI DE LA LICENCE (2011). « Synthèse de l'enquête du comité de suivi de la licence sur la mise en œuvre du plan réussite en licence ». En ligne : http://www.lors.fr/uploads/DOCS/4634_resultats_enqlicence.pdf (consulté le 9 janvier 2012).
- COULON A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- DANNER M. (1999). *Améliorer la réussite en premier cycle universitaire : évaluation externe des effets du tutorat d'accompagnement*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université de Bourgogne.
- DANNER M. (2000). « À qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? ». *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. 33, n° 1, p. 25-41.
- DANNER M., KEMPF M. & ROUSVOAL J. (1999). « Le tutorat dans les universités françaises ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 2, p. 243-270.
- DUBET F. (1994). « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse ». *Revue française de sociologie*, n° 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*, 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*, n° 136, p. 9-19.
- FELOUZIS G. (2000). « Repenser les inégalités à l'université. Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires ». *Sociétés contemporaines*, n° 38, p. 67-97.
- FONTAINE S. & PETERS M. (2012). « L'abandon des étudiants à l'université : état de la question ». In M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, p. 33-52.
- FORNASIERI I., LAFONT L., POTEAUX N. & SÉRÉ M.-G. (2003). « La fréquentation du tutorat : des pratiques différenciées. Enquête au sein de huit universités françaises ». *Recherche et formation*, n° 43, p. 29-45.
- GALLAND O. (2009). « Autonomie, intégration et réussite universitaire ». In L. Gruel, O. Galland & G. Houzel (dir.), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 349-380.
- GRUEL L. (2002). « Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur ». *OVE Infos*, n° 2.
- GURY N. (2007). « Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 36-2.
- HAAS V., MORIN-MESSABEL C., FIEULAINE N. & DEMOURES A. (2012). « L'entrée à l'université et ses difficultés : regards croisés à partir d'un dispositif du Plan Réussite Licence ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 41/4. En ligne : <http://osp.revues.org/3925> (consulté le 15 février 2013).
- IGAEN (2010). « Note relative à la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence ». *Rapport n° 2010-091*. En ligne : http://www.snesup.fr/index.php?module=webuploads&func=download&fileid=2882_0 (consulté le 20 juin 2013).
- JAROUSSE J.-P. & MICHAUT C. (2001). « Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 41-51.
- LAHIRE B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris : La Documentation française.
- LAMBERT M. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université de Bourgogne.
- LECLERCQ E. (2012). « Enseigner le projet professionnel personnalisé : une nouvelle approche pédagogique pour les enseignants chercheurs ? ». *Carrefours de l'éducation*, n° 34, p. 161-175.
- LEMAIRE S. (2000). « Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur (DEUG, DUT, BTS) ». *Note d'information du MENESR*, n° 00.25.
- MERLE P. (1997). « Le rapport des étudiants à leurs études ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 26, n° 3, p. 367-387.

- MESR (2010). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Vanves : Ministère de l'Éducation nationale.
- MESR (2011). *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche*, n° 5.
- MESR (2012). « Les nouveaux bacheliers inscrits en licence à la rentrée 2011 ». *Note d'information*, n° 12-07, juillet 2012.
- MICHAUT C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université de Bourgogne.
- MICHAUT C. (2003). « L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités ». *Recherche et formation*, n° 43, p. 101-113.
- MICHAUT C. (2012). « Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche ». In M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, p. 53-68.
- MILLET M. (2012). « L'«échec» des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques ». In M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, p. 69-89.
- MORLAIX S. & PERRET C. (2013). « L'évaluation du Plan réussite en Licence : quelles actions pour quels effets ? ». *Recherches en éducation*, n° 15, p. 137-150.
- MORLAIX S. & SUCHAUT B. (2012). « Analyse de la réussite en première année universitaire : effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs ». *Les Documents de travail de l'IREDU*, n° 2012/2.
- NICOURD S., SAMUEL O. & VILTER S. (2011). « Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 176, p. 27-40.
- PARMENTIER P. (dir.) (2006). *Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'université. Actes de la journée d'étude du 1^{er} décembre 2006*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- PARMENTIER P. (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.
- PAIVANDI S. (2011). « Le temps studieux des étudiants ». In O. Galland, E. Verley & R. Vourc'h, *Les mondes étudiants – enquête Conditions de vie 2010*. Paris : La Documentation française.
- PERRET C., BERTHAUD J. & MORLAIX S. (2012). *Plan réussite en licence à l'uB : bilan de 3 années d'expérimentation en licence*. Dijon : Université de Bourgogne.
- PERRET C., BERTHAUD J. & PICHON L. (2012). « Un nouveau dispositif d'accueil et d'accompagnement des étudiants entrants à l'université : les enseignants-référents ». *Recherche et formation, récits d'expérience*. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/editions/revues/recherche-et-formation/pdf/un-nouveau-dispositif-daccueil-et-daccompagnement-des-etudiants-entrants-a-luniversite> (consulté le 20 juin 2013).
- PROST A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : PUF.
- PROUTEAU D. (2009). « Parcours et réussite en licence des inscrits en L1 en 2004 ». *Note d'information*, n° 09-23.
- RABY G. (dir.) (2011). *Pour une licence attractive doublement qualifiante, permettant une poursuite d'études en Master et une insertion professionnelle, une licence assurant un parcours de réussite aux étudiants*. Rapport du Comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle.
- ROMAINVILLE M. (1997). « Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 119, p. 81-90.
- ROMAINVILLE M., HOUART M. & SCHMETZ R. (2006). « Promouvoir la réussite par l'identification des prérequis et la mesure de leur maîtrise par les étudiants ». In P. Parmentier (dir.), *Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'université. Actes de la journée d'étude du 1^{er} décembre 2006*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 28-43.
- SALMON D., BAILLET D., BOULVAIN M., COBUT B., COUPREMANNE M., DUCHÂTEAU D., LANOTTE A.-F. et al. (2009). « Construction d'un outil d'évaluation de la qualité des actions d'accompagnement pédagogique. Synthèse d'échanges et d'analyse de pratiques professionnelles en Communauté française de Belgique ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 25, n° 2. En ligne : <http://ripes.revues.org/index252.html> (consulté le 9 janvier 2012).
- VOURC'H R. (2009). « Des vies diversement studieuses ». In L. Gruel, O. Galland & G. Houzel (dir.), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 275-290.