



## Les Documents de Travail de l'IREDU

Working Papers

---

**Institut de Recherche sur l'Éducation**

*Sociologie et Économie de l'Éducation*

**Institute for Research in the Sociology and Economics of Education**

**Les choix des étudiants et l'efficacité des actions de soutien :  
évaluation de dispositifs du programme de réussite en licence**

Cathy Perret et Julien Berthaud

Juin 2013  
DT 2013/4



Pôle AAFE – Esplanade Erasme – B.P. 26513 - F 21065 Dijon Cedex  
Tél.+33 (0)3 80 39 54 50 - Fax +33 (0)3 80 39 54 79  
[iredu@u-bourgogne.fr](mailto:iredu@u-bourgogne.fr)- <http://iredu.u-bourgogne.fr>



# **Les choix des étudiants et l'efficacité des actions de soutien : évaluation de dispositifs du programme de réussite en licence**

**Cathy Perret et Julien Berthaud**

**(CIPE/IREDU-CNRS)**

**Université de Bourgogne**

---

**Résumé :** Ce document poursuit l'exploration des effets du Plan Réussite en Licence sur la réussite en s'appuyant sur des données administratives et des mesures d'efficacité tenant compte de la participation réelle des étudiants et de leurs profils (scolaires et sociodémographiques). Partant d'un questionnement sur les effets de deux dispositifs destinés aux étudiants en difficulté, ce document montre l'existence d'effets différents selon le bagage scolaire des étudiants et il souligne les impacts de tels programmes sur la persévérance dans les études. Les résultats sur la participation réinterrogent sur les choix des étudiants en difficulté face à ces programmes d'aide à la réussite.

**Mots-clés :** étudiant de première année, évaluation de dispositifs d'accompagnement, échec à l'université

---

# Les choix des étudiants et l'efficacité des actions de soutien : évaluation de dispositifs du programme de réussite en licence<sup>1</sup>

Cathy Perret et Julien Berthaud

La mesure de la réussite en Licence est objet de débats (Millet, 2012 ; Michaut, 2012 ; Duru-Bellat, 1995). Actuellement, les taux bruts de réussite calculés par le Ministère indiquent que 42% des bacheliers inscrits en Licence en 2007 après leur bac poursuivent en 2<sup>ème</sup> année, 24% redoublent leur première année, 3% se réorientent à l'université et 32% quittent l'université (Fouquet, 2013), alors que les données relatives à 2004 montraient que 44% poursuivaient en 2<sup>ème</sup> année, 25% redoublaient, 3% se réorientent à l'université et 28% quittaient l'université (Prouteau, 2009). Il s'avère toutefois difficile d'évaluer l'évolution de cette réussite en Licence à partir des données ministérielles compte tenu des modifications des champs de ces deux études, et les évolutions dans les différentes universités sont rarement connues sur une période relativement longue incluant les années antérieures au Plan Réussite en Licence. Dans le même temps, la population entrante à l'université continue à se modifier. En effet, la proportion de bacheliers non généraux n'a fait que s'accroître ces dernières années, leur proportion parmi les nouveaux bacheliers inscrits en 1<sup>ère</sup> année (hors IUT) est passée de 12,9% à 18,6% entre 1992 et 2011 ; cette évolution étant essentiellement liée à l'arrivée de bacheliers des séries professionnelles puisque leur proportion est passée de 0,9% en 1992-93 à 6,1% en 2011-12<sup>2</sup>. Ceci pose la question de l'adaptation de ces nouveaux étudiants au système d'enseignement universitaire comme des motifs de leur inscription à l'université. C'est dans ce contexte qu'ont pu être mis en place des dispositifs nouveaux d'aide à la réussite des étudiants, certains étant plus particulièrement centrés sur les étudiants en difficultés dans le cadre du Plan Réussite en Licence (PRL). Ainsi, parmi les 69 universités françaises enquêtées par le Comité de suivi de la Licence (2011), 86% reconnaissent avoir mis en place des dispositifs spécifiques pour les étudiants en difficulté.

L'absentéisme des étudiants aux dispositifs d'aides comme le tutorat initialement destiné aux étudiants en difficultés (Fornasieri *et al.*, 2003 ; Alava, 1999 ; Borrás, 2011) comme la difficulté des équipes pédagogiques à mobiliser les étudiants les plus en difficultés (Cannard *et al.*, 2012) sont largement reconnues. Au-delà des dimensions organisationnelles, les étudiants justifient de ne pas suivre le tutorat par le fait de ne pas en avoir besoin, par le manque d'intérêt ou la qualité du contenu proposé lors des séances ainsi que par le caractère stigmatisant et dévalorisant associé à un dispositif destiné aux étudiants faibles (Borrás, 2011 ; Michaut, 2003). Crainte d'être catalogués comme « étudiants en difficultés », et de subir dès lors une forme de marginalisation, de stigmatisation ou de dévalorisation, mais également difficulté d'admettre la probabilité de l'échec, que ce soit du point de vue de l'estime de soi mais aussi en raison du regard de l'entourage (notamment familial) (Romainville, 1992) comme d'un manque de lucidité de l'étudiant sur son niveau réel ou de son incapacité à anticiper les difficultés futures qu'il pourrait rencontrer (Annoot, 1998), sont autant de facteurs expliquant la non participation à des programmes de soutien. Dans ce contexte de participation étudiante aléatoire et variable à des dispositifs de soutien

---

<sup>1</sup> Pour les travaux concernant la 1<sup>ère</sup> année de Licence, l'IREDU-CNRS a bénéficié d'un financement de la Région Bourgogne (PARI 2011 et 2012) pour la Recherche dans le domaine de l'Éducation.

<sup>2</sup> Calculs des auteurs à partir des différents Tableaux Statistiques du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

ouverts à tous, les bénéfiques de ce type d'aide pensée en premier lieu pour ceux qui sont en difficultés mais proposés sur la base du volontariat, semblent mitigés au niveau des performances aux examens des étudiants, profitant finalement davantage à des étudiants moyens qui l'utilisent comme un moyen de parfaire leurs acquisitions (Danner, 2000). Le caractère obligatoire d'autres formes d'actions proposées dans le cadre du PRL et présentées permet d'agir sur l'ensemble des étudiants mais les effets positifs constatés pour les étudiants les plus faibles relèvent davantage d'une diminution de l'abandon sans réussir à améliorer leur réussite (Perret et Berthaud, 2013). Qu'en est-il de dispositifs réservés à un public spécifique d'étudiants en difficultés, et en l'occurrence aux étudiants sélectionnés par des enseignants pour qui le risque d'échec est élevé ou aux étudiants pour qui l'échec est d'ores et déjà constaté ? L'ambition de ce travail est de tenter d'apporter des éléments tant du point de vue de la participation que des performances aux examens des étudiants en difficultés. Il s'agit d'apporter un regard nouveau sur les dispositifs d'aide proposés aux étudiants dans la mesure où les effets liés au surinvestissement pédagogique d'étudiants déjà mieux dotés scolairement sont écartés.

Pour ce faire, ce document de travail s'appuie sur l'étude exploratoire de deux dispositifs de soutien proposés aux étudiants en difficultés en première année de Licence de sciences de la vie, de la terre et de l'environnement (L1 SVTE) à l'uB. Pour favoriser la réussite aux examens des étudiants, différentes formes d'accompagnement peuvent être proposées (Romainville et Noel, 1998). Un accompagnement préventif est possible. Il survient au début de l'année universitaire et prépare le jeune au métier d'étudiant et l'informe des prérequis nécessaires. Un accompagnement formatif peut être conseillé. Celui-ci participe au développement des compétences nécessaires à la formation suivie (comme l'aide à la prise de notes par exemple). Enfin, un accompagnement remédial peut également être proposé. Celui-ci répond à des lacunes constatées chez les étudiants suite à une première série d'interrogations ou d'examens. Ici deux types d'actions sont étudiées : une action de remise à niveau des pré-acquis disciplinaires destinée à des étudiants ayant une forte probabilité d'échec du point de vue des étudiants et une action de révisions destinée aux étudiants en échec à l'issue de la première session d'examens. Ces deux actions peuvent être appréhendées sous un angle remédial dans la mesure où l'accompagnement intervient après le constat de l'échec ou l'identification du risque d'échec. Ces deux types d'actions ne sont pas spécifiques à l'uB. En effet, 45% des 69 universités enquêtées par le Comité de suivi de la Licence ont proposé une mise à niveau des enseignements disciplinaires à l'ensemble des étudiants fragiles dans le cadre du PRL, ces enseignements pouvant être obligatoires ou facultatifs, intégrés dans le programme de la formation ou proposés en dehors du cadre strict du programme d'enseignement. L'existence de révisions intersessions est également rapportée pour d'autres universités (Toulouse, Limoges, Pau, Lyon, Saint-Etienne) (Comité de suivi Licence, 2011). Ces révisions ont pu même être mises en place avant l'instauration du PRL comme par exemple à l'université d'Orléans où étaient déjà proposées des séances de travail en petit groupe aux étudiants en échec sur les disciplines fondamentales en vue des examens de la deuxième session (Montalieu, 2006). La focalisation sur ces deux actions permet ainsi d'éclairer la problématique des dispositifs pédagogiques universitaires possibles pour accompagner les jeunes vers la réussite à l'université sous un nouvel angle, sachant que ce sont principalement le tutorat et la méthodologie du travail universitaire qui ont jusqu'à présent fait l'objet d'investigations.

Enfin, dans ce document de travail qui poursuit l'exploration des effets du PRL sur les performances des étudiants aux examens universitaires en 1<sup>ère</sup> année de licence en s'appuyant sur des données administratives, le chercheur continue à se contenter des informations disponibles après la réalisation des actions sans pouvoir en collecter de nouvelles. Toutefois, les mesures d'efficacité s'améliorent grâce à l'identification et la prise en compte de la participation réelle des étudiants et de leurs profils (scolaires et sociodémographiques). En effet, connaître les étudiants impliqués dans un dispositif pédagogique suppose le plus fréquemment le recueil d'informations sur l'assiduité aux enseignements des étudiants, bien souvent absentes du système d'informations des universités. Une fois les limites d'une première évaluation du PRL mises à jour (Perret et al., 2012) et seulement dans le cadre de l'instauration de collaborations étroites avec les équipes pédagogiques basées sur la prise en compte de leurs besoins, ces deux études ont pu être réalisées, l'équipe pédagogique fournissant des informations sur les étudiants suivant les dispositifs via les feuilles de présences heureusement conservées. Ceci permet ainsi de dépasser une des limites traditionnelles de l'évaluation de dispositifs pédagogiques ayant trait à la collecte des informations nécessaires par les équipes pédagogiques impliquées (Cartier et Langevin, 2001).

### **1. Contexte de la recherche<sup>3</sup>**

En L1 SVTE, quatre actions PRL ont été proposées aux étudiants depuis 2008-09. La première d'entre elles, le dispositif d'enseignant référent, est une forme nouvelle d'accompagnement. Les enseignants référents ont pour mission d'accueillir les étudiants dont ils ont la responsabilité, de faire le point régulièrement avec eux sur leurs performances et d'étudier leur orientation à l'issue du premier semestre ainsi que d'identifier et accompagner sans délai les étudiants en difficulté vers des dispositifs de soutien divers (tutorat, module de mise à niveau, contrat de soutien pédagogique rénové, aide à l'orientation, CROUS, SIO, médecine préventive, etc.). La seconde action, l'amélioration de la méthodologie du travail universitaire, se présente sous la forme de plusieurs ateliers transversaux aux enseignements qui ont pour objectifs d'entraîner les étudiants aux examens et au travail universitaire et scientifique par le biais de séances de corrections de sujets d'examens et d'ateliers dispensant des notions d'expression écrite, d'étymologie, de rédaction, etc. La troisième action, le module de mise à niveau (MMN), a pour objectif de permettre aux étudiants identifiés comme présentant le plus de difficultés aux yeux des enseignants d'acquérir des notions de base et accroître ainsi leurs chances de réussite. Ces modules représentent 50h de cours supplémentaires dispensées au premier semestre par des enseignants de la filière et concernent les disciplines pour lesquelles les étudiants présentent classiquement le plus de difficultés : Chimie, Physique, Maths, Biologie, Génétique, Physiologie, Minéralogie, l'équipe pédagogique s'étant basée sur les résultats des examens des années précédentes pour identifier ces disciplines. L'objectif est d'améliorer la réussite aux examens du premier semestre des étudiants arrivant en L1 avec des lacunes. Enfin la dernière action intitulée « programme de révisions » est organisée depuis 2009-10 sous forme de modules proposés aux étudiants ayant échoué à la première session de leurs examens du premier et/ou du second semestre. Ces modules par matières prennent la forme de travaux dirigés (TD) et sont placés sous la responsabilité d'un

---

<sup>3</sup> 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'Evaluation).

enseignant de la discipline (généralement l'enseignant responsable de la matière). Ces TD ont pour buts d'accompagner les étudiants qui le souhaitent dans leurs révisions et de revenir sur les causes de leur échec à la première session d'examens, l'objectif final étant d'améliorer le taux de réussite à la deuxième session. Cette action vient compléter le soutien de préparation aux examens proposé aux étudiants durant l'année universitaire dans le module méthodologique. Ce sont ces deux dernières actions qui font l'objet de notre attention dans la mesure où elles sont réservées aux étudiants en difficultés.

Ces deux études mixent deux sources d'informations sur les étudiants : les informations fournies par l'équipe pédagogique concernant les étudiants ayant participé aux différents programmes (MMN et programme de révisions) via les fiches de présences aux enseignements conservées par le responsable de formation, et les données administratives individuelles disponibles dans APOGEE sur les étudiants (passé scolaire et données sociodémographiques) et les examens. Compte tenu des effectifs, les informations sur le salariat des étudiants et la quotité travaillée, les lieux de naissance, le lycée et le département d'origine, comme le type de logement ont été ignorés. En termes de réussite aux examens, trois situations sont prises en compte : l'admission qui correspond à une moyenne des notes aux examens supérieure ou égale à 10/20, l'ajournement qui concerne les étudiants présents aux examens ayant obtenu une moyenne inférieure à 10/20 et l'abandon concernant les absents à un ou plusieurs ou la totalité des examens dits « défaillants ». Enfin, ont seulement été pris en compte ici les étudiants ayant fait l'objet d'une inscription pédagogique (inscription aux examens) en L1 SVTE : les étudiants ne s'inscrivant pas pour les examens n'ont pas été pris en compte dans la mesure où ils peuvent être considérés comme des étudiants fantômes.

## **2. Des modules de mise à niveau pour des étudiants en difficultés présélectionnés**

Selon l'équipe pédagogique de L1 SVTE, les étudiants qui obtiennent une note inférieure à 6/20 à la session d'examens anticipés réalisée à la rentrée, les étudiants titulaires d'un bac technologique ou professionnel (notamment ST2S et STL) ainsi que les étudiants identifiés par l'étude des dossiers d'orientation active ou lors de l'entretien avec l'enseignant référent sont théoriquement directement concernés par les modules de mise à niveau. En 2008-2009, première année d'introduction du dispositif, les modules de mise à niveau ont été, dans un premier temps, proposés sur la base du volontariat à l'ensemble de la promotion puis, dans un second temps, aux étudiants identifiés comme présentant des lacunes par le biais des examens anticipés. Cependant la composition des groupes ainsi constitués n'était pas satisfaisante aux yeux de l'équipe pédagogique, les groupes intégrant des étudiants sans difficultés majeures bénéficiant de l'action pour améliorer leurs résultats, les notes obtenues lors de ce module comptant dans la moyenne générale lorsqu'elles sont supérieures à 10/20. Ainsi, dès l'année suivante, le volontariat a été abandonné et une sélection minutieuse sur la base des dossiers d'orientation active s'est opérée pour constituer deux groupes d'étudiants invités à assister aux modules (l'action revêt alors un caractère quasi-obligatoire pour ces étudiants), les critères de sélection restant les mêmes : bacs technologiques, professionnels ou littéraires, niveau faible dans les disciplines scientifiques (notes au bac ou résultats des examens anticipés). L'année suivante, la préférence donnée initialement aux bacheliers technologiques et professionnels a été également abandonnée au profit d'une sélection des

étudiants axée principalement sur l'étude de leur dossier d'orientation active et de leurs résultats au baccalauréat. Au final, des bacheliers de série S présentant des difficultés en terminale dans les matières scientifiques ont constitué l'ossature de ces groupes, ces derniers étant ensuite complétés par des étudiants issus des séries technologiques STL et ST2S qui présentaient un dossier jugé suffisant (mention au bac ou parcours intermédiaires). Ce dernier changement de perspective est principalement lié aux réticences des étudiants des filières non générales à intégrer le dispositif et aux constats des enseignants sur l'impossible rattrapage des pré-requis pour les étudiants les plus faibles (l'écart avec les attendus des enseignants étant trop important).

Cette première étude est réalisée sur un échantillon de 1339 étudiants des 4 années universitaires de 2008 à 2011. Les étudiants redoublants ont été volontairement exclus afin d'apprécier les effets des modules uniquement en fonction de difficultés liées au passé scolaire. Les étudiants s'étant vu proposer le dispositif par les enseignants mais n'ayant pas souhaité y participer ne sont pas connus : ils sont inclus parmi les non bénéficiaires sans pouvoir être identifiés de manière spécifique. De même, les étudiants ayant accepté de participer au dispositif mais n'ayant finalement pas participé aux sessions proposées ne sont pas identifiés. La participation des étudiants a été prise en compte de manière globale et non modules par modules.

### **2.1. Participer à un module de mise à niveau**

Pour les quatre années universitaires considérées dans cette étude, le taux de participation aux modules de mise à niveau est stable : chaque année, 49 à 55 étudiants ont participé au MMN soit 15% de la promotion. Cette stabilité peut *a priori* apparaître surprenante compte tenu des modifications de la population entrante : la proportion de jeunes bacheliers issue des séries technologiques et professionnelles s'est en effet accrue de pratiquement 4 points sur la période passant de 9,7% à 13,5%. Mais en fait, la sélection des étudiants opérée par les enseignants est contrainte également par des aspects organisationnels : seuls deux groupes à effectif réduit (une trentaine d'étudiants maximum) sont présélectionnés par l'équipe pédagogique pour suivre ces modules à partir de l'année 2009-2010 (deuxième année du dispositif MMN). Et elle marque également la volonté des enseignants de restreindre le dispositif aux étudiants *a priori* en difficultés pour éviter les comportements opportunistes d'étudiants plus favorisés. Dans de telles conditions, il est donc logique de constater une modification de la population intégrant le MMN dès sa deuxième année d'implantation : la proportion des titulaires d'un bac S passe ainsi de 73% en 2008-09 à 53% en 2009-10 avec seulement 25 étudiants. Mais une telle diminution n'est pas valable pour les années suivantes puisque le nombre de bacheliers des séries scientifiques remonte à 39 en 2010-11 et 34 en 2011-12 (soit respectivement 71 et 37% des bénéficiaires du dispositif). Ce qui correspond aux changements des modalités de sélection des étudiants par l'équipe pédagogique.

L'analyse des taux de participation selon les profils scolaires des étudiants montre que 11,9% des entrants avec un bac S ont été concernés par le MMN, 33,1% des sortants des séries technologiques et professionnelles et 26,1% des jeunes titulaires d'un autre type de baccalauréat (L, ES et à l'étranger). Sur les quatre années considérées, il n'existe pas de

modification significative de ces taux à deux exceptions près : le taux de participation des bac S a diminué en 2008-09 seulement et en 2011-12 le taux de participation des bacs technologiques et professionnels atteint 34,8% en raison la chute de la participation des autres types de bac (seul un étudiant sur 10 intègre le MMN). 18,8% des néo-bacheliers et 5,2% des étudiants en réorientation ont suivi le MMN. Ce qui indique que les équipes pédagogiques ont favorisé l'accès aux modules aux nouveaux arrivants de l'enseignement supérieur au détriment d'étudiants en réorientation ayant déjà acquis une connaissance du monde universitaire. Enfin, respectivement 8,4% des bacheliers avec mention et 18,6% des bacheliers sans mention au bac ont intégré le dispositif (il n'existe pas de modification significative sur la période). Au-delà de ces profils scolaires, l'examen des profils sociodémographiques des étudiants ne permet pas de mettre en évidence des différences significatives importantes.

La prise en compte de manière simultanée de l'ensemble des caractéristiques des étudiants dans le cadre de modélisations logistiques permet de raisonner « toutes choses égales par ailleurs » pour étudier la participation au dispositif. Cette modélisation prend la forme suivante :

$$\textit{Participation au MMN} = f(\textit{caractéristiques sociodémographiques et scolaires})$$

[modèle 1]

Les résultats de ces analyses montrent que le passé scolaire est un élément déterminant de l'accès au MMN. Ainsi, les étudiants ayant obtenu une mention au baccalauréat ont 2,5 fois moins de chances d'intégrer le dispositif que les autres. Par rapport aux bacheliers issus des séries scientifiques, les bacheliers technologiques et professionnels et ceux originaires d'autres séries ont respectivement 3,7 et 3,0 fois plus de chances d'intégrer le dispositif. Même si les modalités de sélection avancées par l'équipe pédagogique se sont modifiées au fil des ans, ce sont les étudiants issus des séries non générales qui ont les plus fortes probabilités d'intégrer le dispositif, même s'ils ne représentent pas le contingent le plus important des étudiants entrant dans le dispositif. La plus faible participation des bacheliers S renvoie non seulement à leurs plus faibles risques d'échec en 1<sup>ère</sup> année dans cette filière mais également de manière plus marginale peut être à un plus fort refus d'intégrer le MMN sans que nous puissions ici le mesurer.



**Tableau 1 : Résultats des modélisations sur la participation au dispositif MMN**

		Coef.
Constante		-0.89 ns
Néo-bacheliers (réf.)	Etudiants en réorientation	-1.18 ***
Pas de mention au bac (réf.)	Mention (TB B ou AB)	-0.98***
Bac S (réf.)	Bac technologique ou professionnel	1.30***
	Autres	1.09***
Age au bac		-0.03 ns
Homme (réf.)	Femme	0.18 ns
Non boursier (réf.)	Boursier	-0.17 ns
Autres situations professionnelles des parents (réf.)	Enfants des professions intellectuelles supérieures, cadres, artisans, commerçants, chefs d'entreprises)	-0.10 ns
Rapport de vraisemblance :		109.43***

## 2.2. Les performances des étudiants aux examens après un module de mise à niveau

Notre objectif est de rechercher si la participation au programme de mise à niveau des étudiants entrants à l'université peut impacter sur la réussite aux examens. Cette étude s'appuie sur une analyse des différentes situations à l'issue de la 1<sup>ère</sup> session d'examens du 1<sup>er</sup> semestre à partir d'une nomenclature en trois catégories : les étudiants admis aux examens, les étudiants ajournés et les étudiants défaillants. Les notes ont été collectées à partir des informations recensées dans Apogée. Précisons que dans notre échantillon, la proportion d'étudiants admis s'élève à 37% au 1er semestre, 49% ont été ajournés et 14% sont défaillants. Sur les 4 années de l'étude, ces proportions sont très fluctuantes : le taux d'admission a diminué de 12 points passant de 41% à 29%, la proportion d'étudiants ajournés a augmenté de 2 points passant de 51 à 53% et la part des abandons s'est accrue de 10 points passant de 8% à 18%.

La comparaison brute des résultats des étudiants participants au MMN avec les autres étudiants révèle d'abord que les premiers sont moins fréquemment en situation d'abandon : 9% contre 15% pour les étudiants n'ayant pas suivi le MMN ne se sont pas présentés à l'intégralité des examens du 1<sup>er</sup> semestre. Ils réussissent moins bien et obtiennent des notes inférieures : 18% ont la moyenne aux examens du 1<sup>er</sup> semestre contre 40%, 73% sont

ajournés contre 45% et ils obtiennent la note moyenne de 8,2 contre 9,6 mais les disparités de réussite sont moins marquées (écart-type=2,1 contre 2,9). Si on prend en compte seulement les étudiants présents aux examens, il apparaît que 19,7% des bénéficiaires du dispositif réussissent les examens du 1<sup>er</sup> semestre contre 47,3% des non bénéficiaires. Nous retrouvons ici les débats sur les différents modes de calculs de la réussite à l'université (Millet, 2012). Toutefois, ces comparaisons ne permettent pas d'étudier les effets possibles du dispositif dans la mesure où les étudiants bénéficiaires sont des étudiants *a priori* en difficultés et ont des caractéristiques scolaires et sociodémographiques très différentes des autres étudiants. Ainsi, on compte 27,2% de titulaires d'un bac technologique et professionnel parmi les bénéficiaires du dispositif contre seulement 9,9% chez les non bénéficiaires. Or, le passé scolaire apparaît comme le principal facteur de réussite des étudiants à l'université (Michaut 2012 ; Morlaix et Suchaut, 2012 ; Lambert, 2012). Pour mettre à jour l'effet de ce dispositif sur la réussite, toutes choses étant égales par ailleurs, c'est-à-dire en contrôlant un certain nombre de caractéristiques des étudiants, nous recourons à des modélisations prenant la forme suivante :

$$\text{Résultats au 1}^{\text{er}} \text{ semestre} = f(\text{Caractéristiques sociodémographiques des élèves, passé scolaire}) [\text{modèle 2}]$$

Dans un premier temps, le risque d'abandon est étudié. Puis, les chances de réussite des étudiants sont analysées en ne tenant compte que des étudiants présents aux examens (les abandons sont exclus de l'échantillon). Ces analyses sont faites en recourant à des modèles logistiques. L'étude de la réussite est enrichie par un examen des notes des étudiants via des régressions linéaires. Dans cette perspective, une analyse par quartile permet d'examiner les effets du dispositif MMN selon le niveau de réussite des étudiants. Les modèles sont réalisés pour l'ensemble des étudiants et déclinés ensuite seulement pour les étudiants titulaires d'un bac S (ce type de technique économétrique ne peut pas être appliquée pour les autres types de bac compte tenu des effectifs).

La participation au MMN paraît avoir des effets différenciés selon le bagage scolaire des étudiants (cf. tableau 2). La première série de résultats sur les risques d'abandon révèle qu'il existe une relation significative entre la participation au MMN et la présence aux examens du 1<sup>er</sup> semestre : les participants ayant deux fois moins de risques d'abandonner avant la fin des examens du 1<sup>er</sup> semestre. Cet effet n'est toutefois pas repéré pour les bacheliers des séries S pour lesquels aucun effet significatif de la participation au dispositif n'est notable. Globalement, lorsqu'ils se présentent aux examens, les participants au MMN ont de plus faibles chances de réussir que les non participants : leurs chances de réussite sont 1,8 fois moins élevées toutes choses égales par ailleurs. Les analyses des notes obtenues par les étudiants offrent un autre regard sur la réussite des étudiants se présentant aux examens du 1<sup>er</sup> semestre en mettant en évidence peu d'effets significatifs massifs du dispositif MMN au niveau de l'ensemble des étudiants. En fait, les effets de la participation au MMN sont différents selon la nature du baccalauréat : un effet négatif est repéré pour les titulaires d'un bac S sans qu'il soit associé à un certain niveau de réussite (il n'existe pas d'effet significatif dans les régressions par quartiles), alors qu'un effet positif de la participation au MMN existe pour les jeunes issus des filières technologiques et professionnelles sans association avec le niveau de réussite (il n'existe pas d'effet significatif dans les régressions par quartiles) (cf. tableau 3).

Au-delà, le passé scolaire influence la décision de se présenter aux examens et c'est le principal facteur d'abandon repéré dans cette analyse. Ainsi, par rapport aux bacheliers des séries scientifiques, les étudiants des séries technologiques et professionnelles et ceux des autres séries ont respectivement 1,8 et 2,4 plus de risques d'abandonner. De plus, les titulaires d'une mention au bac ont moins de risques d'abandonner. L'une des nouveautés de cette analyse est de mettre en exergue les effets d'une expérience universitaire lors de la réussite en L1, les étudiants en situation de réorientation étant moins fréquemment en situation d'abandon que les jeunes sortants directement du lycée. La réussite aux examens des étudiants présents est liée aux mêmes facteurs scolaires (type et mention au bac, réorientation) que ceux mis en évidence au niveau des abandons. Ainsi, les étudiants en situation de réorientation ont 2,3 fois plus de chances que leurs homologues néo-bacheliers de réussir les examens. Par rapport aux bacheliers des séries scientifiques, les étudiants des séries technologiques et professionnelles et ceux des autres séries ont respectivement 9 et 6 fois moins de chances de réussir. En outre, l'âge au bac joue sur la réussite, les plus jeunes ayant de plus fortes chances de réussite.

**Tableau 2 : Résultats des modélisations de l'abandon et de la réussite aux examens du 1<sup>er</sup> semestre**

		ABANDONS VERSUS PRESENCES AUX EXAMENS		ADMIS VERSUS AJOURNES (les présents aux examens)	
		Tous les étudiants	Titulaires d'un bac S	Tous les étudiants	Titulaires d'un bac S
		Coef.	Coef.	Coef.	Coef.
Constante		-6.8***	-8.72***	0.83 ns	7.47 ***
<i>Passé scolaire</i>					
Néo-bacheliers (réf.)	Etudiants en réorientation	-0.65***	-0.66***	0.85***	0.73***
Pas de mention au bac (réf.)	Mention (TB B ou AB)	1.06***	1.35***	1.75***	1.62***
Bac S (réf.)	Bac technologique ou professionnel	0.58**		-2.16 ***	
	Autres	0.89**		-1.79***	
Age au bac		0.26**	0.35 **	-0.10**	-0.45***
<i>Caractéristiques sociodémographiques</i>					
Homme (réf.)	Femme	-0.09 ns	-0.02 ns	0.15 ns	0.08 ns
Non boursier(réf.)	Boursier	-0.10 ns	-0.03 ns	0.19 ns	0.21 ns
Autres situations professionnelles des parents (réf.)	Enfants des professions intellectuelles supérieures, cadres, artisans, commerçants, chefs d'entreprises)	-0.04 ns	-0.06 ns	-0.17 ns	-0.20 ns
Non participants (réf.)	Participants aux MMN	-0.60**	-0.49 ns	-0.66***	-0.84***
Rapport de vraisemblance :		69.8 ***	68.8***	299,3***	199.3***

Note : sont présentés les coefficients des variables dans les différents modèles accompagnés de leur significativité (ns=non significatif ; \*= significatif au seuil de 10% ; \*\*= significatif au seuil de 5% ; \*\*\*= significatif au seuil de 1%).

**Tableau 3 : Résultats des modélisations relatives aux notes au 1<sup>er</sup> semestre**

		Tous les étudiants	Titulaires d'un bac S	Bac Tech.&Pro.
		Coef.	Coef.	Coef.
Constante		10.9***	21,9***	2.4 ns
<i>Passé scolaire</i>				
Néo-bacheliers (réf.)	Etudiants en réorientation	1.1***	0.9 ***	1.7***
Pas de mention au bac (réf.)	Mention (TB B ou AB)	2.3***	2.1 ***	2.0 ***
Bac S (réf.)	Bac technologique ou professionnel	-2.9**		
	Autres	-3.2***		
Age au bac		-0.1***	-0.7 ***	0.1 ns
<i>Caractéristiques sociodémographiques</i>				
Homme (réf.)	Femme	0.2 ns	0.1ns	0,7 ns
Non boursier (réf.)	Boursier	0.1 ns	0.1 ns	-0.2 ns
Autres situations professionnelles des parents (réf.)	Enfants des professions intellectuelles supérieures, cadres, artisans, commerçants, chef d'entreprises)	-0.1***	-0.1 ns	0.9 ns
	Participants aux MMN	-0.2ns	-0.6***	0.9***
R2		0,33	0,24	0,29
Nombre d'observations		1155	980	137

Note : Les seuils de significativité sont les suivants : ns=non significatif ; \*= significatif au seuil de 10% ; \*\*= significatif au seuil de 5% ; \*\*\*= significatif au seuil de 1%.

### 3. Un programme de révisions pour des étudiants en échec à la première session

Les modules de révision sont proposés durant la période (4 à 6 semaines) séparant la première session d'examens du semestre 2 (Mai) et la deuxième session (Juillet). Ils n'empiètent pas sur la dernière semaine réservée aux révisions personnelles. Par ailleurs, les emplois du temps relatifs à ces modules sont affichés et mis en ligne très tôt et sont organisés de sorte qu'un étudiant puisse suivre la totalité des TD s'il le souhaite. Lors du premier TD, un retour et une correction complète de l'examen de la première session sont réalisés et complétés par l'exploitation d'annales d'examens. Un second TD est parfois proposé et est ciblé sur les difficultés fréquemment rencontrées par les étudiants dans la discipline. Ces séances sont également l'occasion pour les enseignants de prodiguer les derniers conseils et d'insister sur la méthodologie à appliquer pour l'examen. Dans le cadre des enquêtes annuelles réalisées auprès des étudiants concernés par ces séances, il ressort que le contenu des séances de révisions déclaré par les étudiants renvoie d'abord à la

correction du sujet d'examen passé et à l'explication de points du cours non compris. Si la première année (2009-2010), presque tous les étudiants ont déclaré que ces séances ont permis de refaire des exercices, cet aspect est moitié moins reconnu les deux années suivantes. Enfin, la révision des éléments essentiels du cours est un autre élément déclaré par une majorité d'étudiants. Les aspects les moins souvent cités sont le rappel ou la présentation des exigences pour l'examen, ainsi que les commentaires individuels sur les copies.

Cette seconde étude s'appuie sur un échantillon de 1185 étudiants inscrits pédagogiquement en L1 SVTE de 2008-09 à 2011-12 (3 années universitaires). La deuxième session d'examens dite « session de rattrapage » est destinée aux étudiants ayant échoué à la première session (ajournés) mais permet également à des étudiants défaillants à la première session de se présenter à un examen. Toutefois, pour cette étude, nous ne tiendrons compte que des étudiants ajournés à la première session pour appréhender la réussite à la deuxième session afin de ne pas inclure les étudiants déjà absents lors de la première session d'examens. Ce choix méthodologique important, qui implique de concevoir l'échec aux examens indépendamment de l'absentéisme total ou partiel des étudiants, limite peu notre étude puisque sur les 292 étudiants présents à la session 2 du premier semestre, aucun n'était défaillant à la première session. Quant au second semestre, sur les 230 étudiants présents lors de la deuxième session, seuls 4 étudiants étaient défaillants à la première session et parmi eux un étudiant a réussi (admis à la deuxième session) et les trois autres sont défaillants.

### **3.1. S'investir dans un programme de révisions intersession**

La participation aux TD de révisions mis en place dans le cadre du PRL en L1 SVTE entre les deux sessions d'examens apparaît assez faible en termes d'effectifs : seuls 109 étudiants ont participé à au moins un des TD proposés avant les examens dits « de rattrapage » sur les trois années de l'étude. Mais cette participation s'est accrue au fil des ans passant de 19 étudiants en 2009-10 à 48 en 2011-12. Le taux de participation a été particulièrement faible en 2009-2010, puisque seulement 8% des étudiants concernés<sup>4</sup> par l'action ont profité des TD de révisions (contre de 16 à 19% en 2010-2011 et de 16 à 18% en 2011-2012). En moyenne c'est donc moins de deux étudiants sur dix qui profitent de l'action mise en place dans le cadre du PRL (plus exactement 15%) (cf. graphique 1). De tels constats rappellent les possibles abandons dès les résultats de la 1<sup>ère</sup> session connus, les étudiants ne tentant pas leurs chances avec la deuxième session d'examen. En effet, il apparaît dans notre échantillon que seulement 50% (semestre 1) à 60% (semestre 2) des étudiants ajournés et 0% (semestre 1) à 3% (semestre 2) des étudiants défaillants se présentent lors de la session dite de rattrapage. De manière générale à l'uB sur la même période, le nombre d'étudiants concernés par la deuxième session (ajournés et défaillants) fluctue entre 64 et 68% et parmi ces étudiants appelés à se représenter aux examens, c'est respectivement 42% qui se sont effectivement présentés à la deuxième session<sup>5</sup>. Si l'on tient compte des étudiants

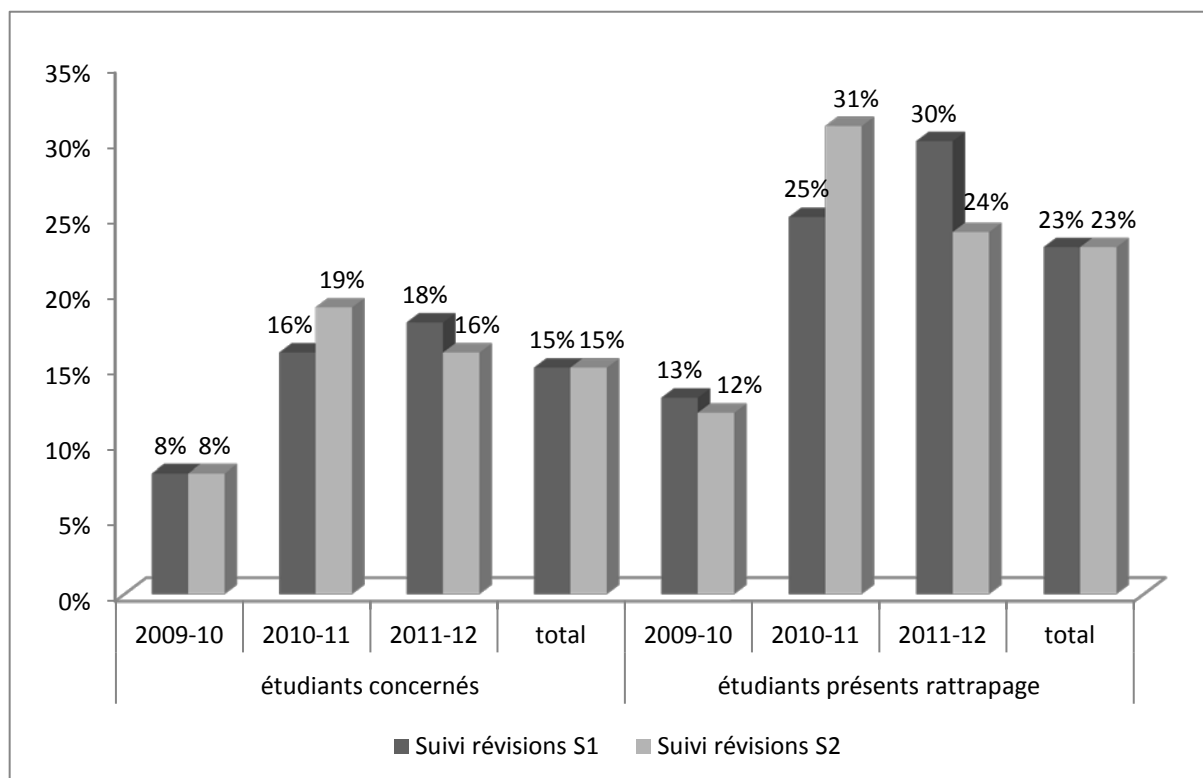
---

<sup>4</sup> Le taux de participation des étudiants est calculé en ne tenant compte que des étudiants concernés par cette action. Ici, ont seulement été pris en compte ceux qui ont échoué à la première session d'examens (ajournés) (soit 85 étudiants pour le 1<sup>er</sup> semestre et 57 pour le second). Dans ce calcul, n'ont pas été intégrés les étudiants en situation de défaillances aux examens en raison de leur absence avérée aux TD de révisions.

<sup>5</sup> Source : ODE, données consultées sur <http://ode.u-bourgogne.fr/>

effectivement présents aux examens de la deuxième session, les taux de participation apparaissent plus forts : en moyenne 23% des étudiants présents à la session 2 assistent aux TD de révisions proposés en L1 SVTE avec des variations selon les semestres et les années considérées (cf. graphique 1).

**Graphique 1: Participation au programme de révisions intersessions par semestre et par année des étudiants concernés et des étudiants présents à la session de rattrapage**



Dans la littérature, différentes raisons sont avancées pour expliquer la faible participation des étudiants aux dispositifs d'accompagnement (cf. infra) ; il est également mis en évidence que les périodes de révisions peuvent être des périodes de doute et de forts moments de remise en cause des choix d'études pour certains étudiants (Beaud, 1997). Mais, peu de recherches se sont attelées à cette question de la faible adhésion aux dispositifs d'aide proposé après le constat de l'échec. Ne peut-on pas penser que le programme de révisions intersession s'inscrit dans une période délicate pour les étudiants, d'autant qu'aller à l'université pour y réussir est pour nombre d'étudiants une nécessité sociale forte en période de crise économique et de chômage massif des jeunes (Philippe, Romainville & Willocq, 1997) et qu'il s'agit pour d'autres encore d'un second choix ? Ici, l'examen des caractéristiques des étudiants participants et des absents (concernés théoriquement par ce programme de révision) ne permet pas d'observer de différences significatives. L'analyse des déterminants des facteurs de participation à ces révisions intersessions reste à faire en cherchant notamment à appréhender comment l'échec aux examens est vécu et s'articule avec les motivations pour les études dans cette formation.

### 3.2. Réussir son année à la session de rattrapage

Compte tenu de l'absence aux programmes de révisions intersessions d'étudiants en situation d'abandon (c'est-à-dire défaillants à la 1<sup>ère</sup> session), l'analyse des performances des étudiants participants et non participants est réalisée en ne tenant compte que des étudiants ajournés lors de la 1<sup>ère</sup> session, soit 584 étudiants au premier semestre et 378 au second. En outre, les analyses sont réalisées en tenant compte des examens des semestres 1 et 2. Elles ne portent pas sur le résultat annuel parce que celui-ci ne permet pas d'appréhender directement le lien entre les révisions et les examens directement concernés. Deux constats émergent :

- 1) L'abandon à l'issue des sessions de révisions est moins important pour les participants : 20% contre 55% pour les étudiants ne prenant pas part aux révisions pour les examens du 1<sup>er</sup> semestre et 10% contre 46% pour celles concernant les examens du 2<sup>nd</sup> semestre, les différences étant significatives au seuil de 5%.
- 2) L'étude de la réussite et de l'échec se révèle délicate compte tenu de la posture des étudiants en termes d'abandon. Il est nécessaire d'examiner la réussite et l'abandon en ne tenant compte que des étudiants présents aux examens soit 291 étudiants au premier semestre et 226 au second. Les résultats en termes de réussite diffèrent selon le programme de révisions suivi. Ainsi, seuls les étudiants ayant suivi le programme de révisions concernant le second semestre réussissent plus fréquemment que les autres : 35% obtiennent la moyenne aux examens contre 22%, il n'y a cependant pas de différence significative révélée par le test de proportion, de même qu'en ce qui concerne le suivi des révisions relatives aux examens du 1<sup>er</sup> semestre (12 à 13% valident l'année et 88 à 87% n'obtiennent pas la moyenne).

Le nombre restreint d'étudiants ayant suivi ce programme de révision limite les possibilités des effets en fonction des profils des étudiants : le recours à des analyses toutes choses égales par ailleurs est impossible. En revanche, la comparaison des écarts entre taux de réussite pour une caractéristique sociodémographique ou scolaire donnée permet de mettre à jour plusieurs constats à considérer avec prudence. Compte tenu des effectifs, l'analyse porte seulement sur le 2<sup>ème</sup> semestre :

- Les femmes semblent plus profiter de ce programme que les garçons : l'écart de réussite entre celles ayant suivi ce programme (pour les enseignements du second semestre) et les autres s'élève à 20 points contre seulement 3 points pour les hommes.
- Pour les titulaires d'un bac scientifique, ce programme apparaît plus bénéfique : 16 points de réussite séparent les étudiants participants et non participants.
- Ce programme paraît moins efficace pour les nouveaux bacheliers puisque la participation à ce programme accroît de 14 points leur réussite contre 36 points pour les autres étudiants.



#### **4. Discussions sur la réussite des étudiants lors d'actions de remédiation « choisies » par des étudiants en difficultés**

La participation étudiante aux deux dispositifs proposés apparaît faible à l'image des travaux sur le tutorat. En effet, les exemples des derniers travaux sur le tutorat pointent une participation s'élevant à la moitié des étudiants pour les filières de Psychologie, Sciences et techniques, Biologie, Géographie, Staps, Sociologie et Mass dans les universités de Grenoble 1 et Bordeaux 2, et du tiers des étudiants de L1 psychologie à l'université de Pierre Mendès-France de Grenoble. Mais la relative faiblesse de participation des étudiants aux MMN ne peut être analysée de la même manière puisqu'elle est liée à une sélection faite par les enseignants en s'appuyant sur les profils scolaires des étudiants. Les motifs liés au refus de suivre le MMN restent largement inconnus puisque dans les enquêtes annuelles menées auprès des étudiants présents aux examens (1<sup>ère</sup> session), moins de la moitié de ces étudiants explique les raisons de leur refus. Parmi ces derniers, aucun des motifs avancés n'est prédominant : questions de temps, de travail supplémentaire, de problèmes d'horaires ou encore absence de besoins. La sélection par l'équipe pédagogique a écarté du dispositif des étudiants qui aurait aimé le suivre (plus d'une trentaine d'étudiants par an recensés dans les enquêtes menées durant les examens) : ce qui nous renvoie aux conclusions connues sur des étudiants fortement investis dans leurs études s'intégrant dans des dispositifs de soutien dont ils n'auraient pas eu besoin. Les ressorts de la participation restent donc à étudier grâce à de nouvelles informations sur les étudiants c'est-à-dire des informations inexistantes dans les données administratives des universités. Le faible intérêt des étudiants pour les révisions intersessions questionne sur la poursuite d'un tel dispositif dans la mesure où cette faible participation ne semble pas être le fait d'un défaut d'information puisque plus des trois quarts des étudiants interrogés lors des examens (2<sup>nde</sup> session) affirment être au courant de l'existence du programme de révisions (exactement 81%).

Les enquêtes annuelles menées auprès des étudiants présents aux examens<sup>6</sup> par le responsable de formation, en collaboration avec le CIPE, rapportent un assez fort degré de satisfaction chez les étudiants ayant suivi les deux dispositifs étudiés, leur utilité étant fortement reconnue. Ainsi, les étudiants ayant suivi les modules de mise à niveau reconnaissent à plus de 70% que les séances dispensées sont adaptées à leurs connaissances préalables, que l'enseignant a su équilibrer apports théoriques et pratiques ou encore que les notions complexes ont été clairement expliquées. Concernant le programme de révisions, l'utilité des modules de révision proposés tant au niveau des corrections, des explications ou des exercices donnés est reconnue par plus de 70% des répondants les ayant suivis, et 73% d'entre eux se sont sentis mieux préparés pour les examens à l'issue des révisions. Ces éléments semblent indiquer une certaine satisfaction et tout du moins une adéquation entre les attentes des étudiants et les contenus proposés dans ces dispositifs d'aide, ce qui s'oppose à d'autres travaux menés sur des dispositifs de soutien comme le tutorat, où l'aide proposée s'éloigne parfois fortement des demandes réelles des étudiants, notamment en ce qui concerne la préparation aux examens ainsi que l'aide à l'évaluation du travail (Alava &

---

<sup>6</sup> Pour ces enquêtes, les taux de réponse des étudiants varient peu les premières années (79% en 2008-09, 72% en 2009-10, 74% en 2010-11) sauf pour la dernière année avec seulement 49% en 2011-2012 des inscrits pédagogiques.

Clanet, 2000). Pour autant, les effets de ces dispositifs sont mitigés et varient selon le profil des étudiants. La participation au MMN a des effets différenciés selon le bagage scolaire sur le devenir des étudiants aux examens du 1<sup>er</sup> semestre. Ainsi, les risques d'abandon des étudiants originaires des bacs technologiques et professionnels sont plus faibles avec la participation au dispositif. Mais encore, l'analyse des notes des étudiants aux examens démontre l'existence d'effets différents selon les étudiants concernés par le dispositif : seuls les étudiants titulaires d'un bac non général voient leurs notes augmenter. Mais cette amélioration des performances en termes de notes ne se traduit pas par une amélioration de la réussite au semestre estimée par l'obtention de la moyenne générale aux examens. En fait, l'un des résultats interpellant est l'absence d'effet positif de la participation au MMN sur l'admission. Tout se passe comme si un tel dispositif jouait un rôle d'amortisseur pour certains étudiants (les bacheliers technologiques et professionnels) sans pour autant permettre à ces étudiants de réussir leur premier semestre. Ce résultat nous renvoie aux constats établis dans la filière LEA de l'uB. Il paraît même avoir un rôle négatif pour les étudiants des séries S du baccalauréat, ce qui ne peut que poser des questions sur un tel dispositif. L'étude réalisée sur le programme de révisions intersessions vient également abonder dans le sens de l'accroissement de la persévérance des étudiants dans leurs études avec la mise en place de dispositif d'aide des étudiants. Ce résultat apparaît d'autant plus intéressant que ce dispositif se place entre les deux sessions d'examens. En termes de réussite aux examens, notre étude montre seulement des effets positifs des révisions intersessions aux examens du second semestre accompagnés d'impacts différenciés selon les profils des étudiants : les femmes, les bacheliers scientifiques et les étudiants ayant déjà une expérience universitaire tirant plus profit de ce programme que les autres. Ces constats doivent être examinés avec prudence mais ils portent à croire que le rendement de ce programme est plus fort pour les étudiants ayant traditionnellement les plus fortes chances de réussite dans cette filière.

Par ailleurs, les effets de ces dispositifs semblent à nouveau aller davantage dans le sens d'une réduction des risques d'abandon que dans celui d'une amélioration des chances de réussite. Les ressentis de l'équipe pédagogique concernant le MMN, tels qu'ils apparaissent dans les dossiers d'autoévaluation renvoyés chaque année au CIPE, rejoignent en partie ce constat : « *Cette action a permis de garder le contact avec des étudiants qui auraient vraisemblablement abandonné leurs études et nous aurions du faire face à un taux de défaillants supérieur à ce qu'il est cette année* ». Toutes les tentatives de mesure des effets du PRL au regard des examens réalisées avec des méthodes et outils variés, des échantillons différents et plusieurs types de dispositif devraient également être réalisées en dehors d'une seule université, pour asseoir la généralisation de ce constat tout en nous interrogeant. Faut-il y voir les effets des constats établis par Altet et al. (2001) selon lesquels la persévérance dans les études est davantage associée au respect d'un engagement, envers la famille par exemple, et d'une constance dans l'effort qui est celui d'avoir essayé, mais indépendamment des notions d'échec et de réussite puisque l'essentiel réside dans l'intention ? Faut-il voir comme effets indirects de la participation aux dispositifs d'accompagnement des étudiants le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle et de la motivation, sachant que ces derniers sont facteurs de réussite à l'université (Lambert, 2012) ? Faut-il voir dans les effets limités sur les performances aux examens, le poids d'une incompréhension à l'égard de ces dispositifs pour une partie des étudiants ou d'une perte de motivation grandissant au fur des activités proposées à l'image des travaux sur la motivation

étudiante (Viau & Joly, 2001) ? Cette perte de motivation peut en effet résulter de la confrontation continue entre les attentes formulées par les enseignants comme de la prise de conscience par l'étudiant de son propre niveau.

Encore une fois, ce document rappelle la nécessité de dépasser les analyses jusque là réalisées en s'attelant à la production de recherches qui ne soient pas exclusivement basées sur des données administratives et qui soient intégrées à la mise en place des actions à destination des étudiants. Mais surtout, ces résultats sur l'abandon questionnent sur l'efficacité du PRL au regard de ses objectifs initiaux axés sur l'amélioration de la réussite et non sur une diminution de l'abandon. C'est bien maintenant la question du devenir des étudiants persévérant dans le système universitaire qui doit être étudiée : finissent-ils pas réussir en Licence ? Et s'ils n'y parviennent pas, n'ont-ils pas finalement un devenir plus favorable que les étudiants n'ayant pas participé à de tels dispositifs de soutien en situation d'abandon, en ayant de plus fortes chances de rebondir dans d'autres formations, les trajectoires étudiantes n'étant pas linéaires (Bodin et Millet, 2011) ?

**Remerciements :** les auteurs remercient l'équipe pédagogique de la L1 SVTE de l'uB, et plus particulièrement Laurent Pichon, pour la mise à disposition des fichiers de présence des étudiants aux dispositifs d'aide à la réussite.

## **Bibliographie**

Alava, S. (1999). Médiation(s) et métier d'étudiant. *BBF*, n° 1 : 8-15 [en ligne] <<http://bbf.enssib.fr/>> (consulté le 20 novembre 2012)

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*, XXVI (3), 545-570.

Altet, M., Fabre, M., & Rayou, P. (2001). Une fac à construire : sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire. *Revue française de pédagogie*, (136), 107-115.

Annoot, E. (1998). Tutorat et ressources éducatives: La question étudiante. *Perspectives Documentaires en Education*, (43), 59-72.

Beaud, S. (1997). Un temps élastique. Etudiants des "cités" et examens universitaires. *Terrain*, (29), 43-58.

Bodin, R. & Millet, M. (2011). L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, 2 (3), 225-242.

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

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*, 28(2), 1-17.

Cartier, S., Langevin, L. (2001). Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 353-381

Comite de suivi licence. (2011). « Synthèse de l'enquête du comité de suivi licence sur la mise en œuvre du plan réussite en licence ». En ligne: <[http://www.lors.fr/uploads/DOCS/4634\\_resultats\\_enqllicence.pdf](http://www.lors.fr/uploads/DOCS/4634_resultats_enqllicence.pdf)> (consulté le 9 janvier 2012).

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*, 33(1), 25-41.

Duru-Bellat, M. (1995). Des tentatives de prédictions aux écueils de la prévention en matière d'échec à l'université. *Savoirs*, (3), 399-416.

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 & Formation*, (43), 29-45.

Fouquet, S. (2013). « Parcours et réussite en licence et en master à l'université », note d'information, n°13.02 avril, 8 p.

Lambert, M. (2012). « La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation ». Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne-IREDU.

Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités : Entrer à l'université. *Recherche et formation*, (43), 101-113.

Michaut, C. (2012). « Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche ». In M. Romainville & C. Michaut, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, (pp53-68). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Millet, M. (2012). « L'échec des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et description empirique ». In M. Romainville & C. Michaut, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, (pp. 69-89). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Montalieu, T. (2006). Le LMD à l'Université d'Orléans : l'entrée dans l'espace européen de formation. Le cas des formations en économie-gestion. LEO/Université d'Orléans.

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.

Perret C., Berthaud, J. & Morlaix, S. (2012). « Plan réussite en licence à l'uB : bilan de 3 années d'expérimentation en licence ». Université de Bourgogne.

Prouteau D. (2007). « Parcours et réussite en licence des inscrits en L1 en 2004 », note d'information, n°09.23, novembre, 6 p.

Philippe, M.-C., Romainville, M. & Willocq, B. (1997). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université ? *Revue des sciences de l'éducation*, vol.23, n°2, p. 309-326.

Romainville, M. (1992). Pourquoi les étudiants n'exploitent-ils pas l'aide pédagogique ? In M. Romainville & B. Noel. Les dispositifs d'accompagnement pédagogique au premier cycle. *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 10, n°2.

Romainville, M. & Noel, B. (1998). Les dispositifs d'accompagnement pédagogique au premier cycle. *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 10, n°2.

Viau, R. & Joly, J. (2001). Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir. ACFAS.