



Les Documents de Travail de l'IREDU
Working Papers

Institut de Recherche sur l'Education
Sociologie et Economie de l'Education
Institute for Research in the Sociology and Economics of Education

Essai de mesure des effets du Plan Réussite en Licence
Sophie Morlaix (IREDU-CNRS) & Cathy Perret (CIPE/IREDU-CNRS)

Avril 2012
DT 2012/3



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- <http://iredu.u-bourgogne.fr>





Essai de mesure des effets du Plan Réussite en Licence

Sophie Morlaix (IREDU-CNRS) & Cathy Perret (CIPE/IREDU-CNRS)

Université de Bourgogne

Papier présenté au Colloque de l'AIPU 2012, Université des Trois Rivières, Canada.

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^{ère} année de Licence, le CIPE et l'IREDU-CNRS ont bénéficié d'un financement de la Région Bourgogne (PARI 2010 et 2011) pour la Recherche dans le domaine de l'Éducation.

Résumé :

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

Mots clés : Réussite des étudiants, Projets pédagogiques, Efficacité interne

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

L'échec est donc massif en première année universitaire. Plusieurs auteurs mettent en lumière différents facteurs explicatifs. Pour Coulon (1997), « *l'entrée et la réussite dans l'enseignement supérieur relèvent d'un apprentissage, d'une acculturation et ceux qui ne parviennent pas à s'affilier échouent* ». C'est durant la première année que le processus d'affiliation se met en place, permettant aux étudiants de s'insérer dans le milieu universitaire, même si ces derniers présentent bien souvent de « *grandes difficultés d'intégration* » (Beaupère, 2007 ; Dubet, 1994). Ainsi si différents vocables sont utilisés pour traduire cette notion d'intégration, tous traitent de la difficile transition du secondaire vers le supérieur : l'étudiant étant confronté à un changement de statut, de rôle. Ces indicateurs d'adaptation à l'université seraient influencés par les caractéristiques d'entrée de l'étudiant, ces dernières se rapportant d'une part aux caractéristiques cognitives de départ (aptitudes intellectuelles, prérequis), et d'autre part au passé scolaire de l'étudiant (Romainville, 1997). Une recherche en cours (Morlaix et Suchaut, 2012), modère ces résultats : même si le passé scolaire, le niveau initial et la maîtrise de prérequis semblent très fortement prédictifs de la réussite, l'effet des capacités cognitives n'apparaît en effet pas significatif sur la réussite en fin d'année universitaire. Il est probable que cette variable ne soit plus discriminante à l'entrée à l'université, un tri des étudiants ayant été opéré avant l'entrée en première année. Mais cette capacité d'adaptation serait également influencée par d'autres facteurs comme les conditions d'études (Galland, 2009) et reste marquée par le poids des caractéristiques socio-démographiques (sexe, origine sociale, niveau de formation des parents, etc.) (Duru-Bellat, 1995 ; Euriat et Thélot, 1995 ; Langouët, 1994 ; Prouteau, 2009 ; Gruel, 2002). La prise en compte d'autres facteurs, de nature plus contextuelle cette fois, peut également expliquer cet échec en fin de première année, comme le rappelle Duru-Bellat (1995). Aussi l'impact du contexte universitaire dans lequel l'étudiant évolue doit être considéré avec attention : le site universitaire, les pratiques pédagogiques, les

curricula, les dispositifs d'accompagnement sont autant d'éléments à prendre en compte pour expliquer les différences de réussite en fin de L1 (Romainville, 2002 ; Michaut, 2000).

De façon à favoriser la réussite du plus grand nombre d'étudiants en fin de première année, des politiques variées ont été mises en place dans différents pays (pré-sélection sur la base des aptitudes ; modulation des droits d'inscription en fonction des performances des étudiants ; instauration de parcours à la carte laissant une plus grande liberté de choix aux étudiants...). Toutes ces mesures ont pour objectif commun de maximiser le degré d'appariement entre les motivations et les capacités des étudiants et les caractéristiques des institutions universitaires. Les enjeux apparaissent d'autant plus importants pour les acteurs universitaires français, qu'il est prévu que les taux de réussite deviennent des indicateurs d'efficacité des universités servant partiellement de base à leur financement ; la dotation financière de l'Etat n'étant plus seulement allouée en fonction des effectifs étudiants (Adnot et Dupont, 2009). Or, l'accroissement des taux de réussite peut difficilement se faire par des actions cherchant seulement à attirer des étudiants s'adaptant sans difficultés aux exigences du système universitaire, compte tenu de l'absence de sélection à l'entrée des universités françaises. En effet, l'entrée à l'université est seulement conditionnée par le baccalauréat, diplôme sanctionnant la fin des études secondaires, et obtenu par 86,2 % des lycéens (MEN, 2010). En France, la littérature semble pourtant assez pauvre pour savoir quel type de mesure semble le plus approprié pour agir avec le plus d'efficacité, ne serait-ce que parce que peu de recherches se concentrent sur les questions d'apprentissage (Fave-Bonnet, 2001). La France a, dans un premier temps, centré son action sur les possibilités de réorientations en cours d'année et sur l'aide à apporter aux étudiants, sous la forme de tutorat notamment. Mais les effets semblent mitigés (Danner, 2000 ; Borrás 2011 ; Annot, 2012), de par le ciblage difficile des étudiants fragiles. Depuis 2007, de nouveaux dispositifs voient le jour dans le cadre de l'instauration du Plan Réussite en Licence (PRL).

1. LUTTER CONTRE L'ECHEC EN PREMIERE ANNEE UNIVERSITAIRE PAR LA MISE EN PLACE DU PLAN REUSSITE EN LICENCE

En 2007, Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, annonce la mise en place du *Plan Réussite en Licence*. Ce plan concerne les trois années de licence. Le but fixé par la ministre est de diviser par deux le taux d'échec en première année en cinq ans, et plus globalement d'atteindre l'objectif de 50 % d'une classe d'âge au niveau licence, fixé par

la nouvelle loi d'orientation de 2005. Pour ce faire, un effort budgétaire de sept cent trente millions d'euros d'ici à 2012 est consenti par l'Etat.

Ce plan repose sur trois grands principes : le premier vise à rénover le contenu de la licence générale. La L1 est une année charnière. Elle est dite « *année fondamentale* » et doit entretenir « *garantir aux étudiants la maîtrise des savoirs fondamentaux et des compétences indispensables à la réussite de leur parcours universitaire* » (MESR, 2008). De plus, le ministère émet le souhait que chaque étudiant de L1 bénéficie d'un volume horaire de cinq heures supplémentaires par semaine, à travers des cours complémentaires, le tutorat ou encore le monitorat. Il est également prévu que chaque étudiant dispose de l'aide d'un enseignant référent auquel s'adresser en cas de problème, que la taille des groupes soit diminuée et que les modes d'évaluation soient révisés. Le deuxième axe de ce plan concerne l'orientation et l'accompagnement des étudiants : il s'agit de mieux informer les élèves et leurs familles sur les possibilités d'orientation à la sortie du lycée, de réorientation en cours d'année scolaire et de mieux les accompagner dans leur projet, ce dès le lycée. L'université doit aider l'étudiant, dès sa première année universitaire, à construire un véritable projet professionnel. Enfin, le dernier axe (qui ne touche pas directement les universités), repose sur une plus forte mobilisation des filières courtes telles que les STS ou les IUT pour la réussite de tous les étudiants.

Aussi ambitieux que puisse paraître ce plan réussite en licence, les conclusions des différents rapports déjà établis sur sa mise en place sont mitigées. Au niveau national, en juillet 2010, l'Inspection Générale de l'Administration, de l'Education Nationale et de la Recherche (IGAEN) produit une « *note relative à la mise en oeuvre du PRL* ». Cette note montre que, même si le PRL a permis des évolutions dans certains domaines, il ne remplit pas tous ses objectifs. En effet, il est par exemple constaté que « *l'objectif d'offrir cinq heures hebdomadaires d'enseignement supplémentaires par étudiant de L1 n'est pas atteint* ». D'autre part, la réduction de la taille des groupes, que ce soit en cours magistral ou en travaux dirigés reste « *une démarche minoritaire* ». De plus, le contrôle continu reste trop peu exercé et les réorientations sont encore insuffisantes. Quant au tutorat, même s'il devient une pratique relativement courante (car adoptée avant 2007 par un certain nombre d'universités), il apparaît comme étant « *encore insuffisamment sollicité* ». Enfin, pour ce qui est du projet personnel de l'étudiant, celui-ci ne fait malheureusement l'objet que d'un « *faible essor* ». De façon plus globale, les auteurs pointent le fait que les universités éprouvent « *de réelles difficultés à identifier les crédits PRL et à en assurer le suivi* » et que l'application du plan soit inégale selon les universités et même selon les

facultés.¹ Suite à ces premiers constats, certaines interrogations sont posées quant à l'efficacité d'une telle politique éducative.

2. TENTER DE MESURER L'EFFET DU PRL

C'est dans cette perspective que l'objectif de cet article se situe, en visant à évaluer non pas les actions mises en place, mais l'efficacité de ces dernières sur les résultats obtenus par les étudiants en première année. Plus particulièrement, deux approches sont privilégiées dans cette recherche : La première consiste à mesurer l'impact du PRL sur les résultats des étudiants en première année à la fin de leur premier semestre universitaire en comparant des modèles de réussite sur plusieurs cohortes d'étudiants, certaines ayant bénéficié du PRL, d'autres non. Ces analyses sont également présentées filières par filières. La seconde permet de détailler davantage les résultats de la première approche et porte sur la relation entre les résultats obtenus par les étudiants et les actions PRL (types et nombre) engagées.

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

2.1 METHODOLOGIE

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

¹ Pour de plus amples détails, se reporter au rapport du comité de suivi, avril 2011, http://www.lors.fr/uploads/DOCS/4634_resultats_enqllicence.pdf

Pour pallier cette difficulté des modèles pour chaque série de baccalauréat sont réalisés et prennent la forme suivante :

Modèles 1 (par séries de baccalauréat) :

Réussite en première année = f(Caractéristiques socio-démographiques des élèves, passé scolaire, filières, années universitaires)

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

Modèles 2 (par filières) :

Réussite en première année = f(Caractéristiques socio-démographiques des élèves, passé scolaire, années universitaires)

Plusieurs remarques s'imposent alors quant aux choix méthodologiques effectués dans ces modèles :

La première porte sur la mesure de la réussite, appréhendée à travers le résultat obtenu (Admis-Ajourné-Défaillant) par les étudiants à la première session d'examen de janvier (et non de fin d'année). Ce choix s'explique par le fait qu'une grande partie des actions prévues pour le deuxième semestre 2007 n'ont pas pu être mises en place, année perturbée dans les examens de fin d'année par les grèves concernant la réforme sur l'autonomie de l'université. Cependant, plusieurs recherches (Michaut, 2000 ; Danner, 2000) mettent à jour une corrélation significative entre les résultats obtenus aux partiels de janvier et les résultats obtenus en fin d'année, même si la réussite au 1^{er} semestre n'est pas toujours prédictive de la réussite en fin d'année pour les étudiants moyens (Romainville, 1997).

La deuxième remarque a trait à la mesure de l'effet du PRL. En effet, dans ces premiers modèles, l'effet du PRL sera mesuré par l'introduction de variables muettes se rapportant à l'année de scolarisation en L1. Ce choix méthodologique repose sur une hypothèse forte qui revient à dire que les différences de réussite observée d'une année à l'autre sont induites par le PRL, toutes choses étant égales par ailleurs.

Enfin, la dernière remarque tient au choix de conserver les étudiants ne se présentant pas en partie ou à l'intégralité des épreuves de la fin du 1^{er} semestre. Les abandons ont donc été conservés dans cette analyse dans la mesure où ils sont en partie le reflet d'un constat d'échec fait par les étudiants.

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

Modèles 3 (par séries de baccalauréat):

Réussite des étudiants = f(Caractéristiques socio-démographiques des élèves, passé scolaire, types d'actions et fréquence)

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

L'échantillon sur lequel reposent les analyses comprend 9 877 étudiants, néo-bacheliers², répartis dans quatorze filières (Sciences-Vie-Terre, Sciences et Techniques, Psychologie, Musique, Géographie, Histoire, Administration Economique et Sociale, Droit, Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, Histoire de l'art et Archéologie, Langues Etrangères Appliquées, Langues littérature et civilisations étrangères : spécialité anglais et spécialité espagnol, Lettres Modernes). Des données ont été collectées, grâce aux bases APOGEE de l'université sur leurs caractéristiques individuelles (âge, sexe, nationalité, origine sociale), et sur leur passé scolaire (type de bac, mention, redoublement). Des données sur des variables de contexte ont également été collectées (filières, actions PRL), en exploitant les dossiers d'autoévaluations collectés par le CIPE (Centre d'Innovation Pédagogique et d'Evaluation).

Tous les étudiants de toutes les licences de l'uB ayant mis en place des actions PRL entre 2008 et 2011 n'ont pas été inclus dans les analyses.

L'ensemble des inscrits administratifs de 1^{ère} année ne sont pas pris en compte. Les redoublants n'ont pas été intégrés dans l'étude. Et, sont exclus parmi les bacheliers de l'année, les étudiants dispensés d'examen, les étudiants relevant de la formation continue ou de la formation à distance, les étudiants n'ayant pas fait la démarche de s'inscrire durant les premières semaines de la rentrée universitaire pour pouvoir passer les examens (inscription pédagogique), les étudiants inscrits en CPGE. Enfin, lorsqu'une formation est dispensée sur plusieurs sites de l'université, les étudiants des sites délocalisés n'ont pas été retenus puisque les efforts des équipes pédagogiques lors de la 1^{ère} année d'instauration du PRL s'était concentré sur le site dijonnais.

Les étudiants de certaines formations ont également été éliminés de cette étude pour des raisons méthodologiques :

- les étudiants appartenant à des filières mettant en place des actions avant l'instauration du PRL (Sciences économiques et de gestion). En effet, il est impossible

² Ne sont pas pris en compte l'ensemble des inscrits administratifs. Ainsi, sont exclus parmi les bacheliers de l'année, les étudiants dispensés d'examen, les étudiants relevant de la formation continue ou de la formation à distance, les étudiants n'ayant pas fait la démarche de s'inscrire durant les premières semaines de la rentrée universitaire pour pouvoir passer les examens (inscription pédagogique), les étudiants inscrits en CPGE. Enfin, lorsqu'une formation est dispensée sur plusieurs sites de l'université, les étudiants des sites délocalisés n'ont pas été retenus.

- pour cette filière de recourir à l'introduction de variables muettes se rapportant à l'année de scolarisation en L1 pour tenter une mesure de l'effet du PRL.
- et ceux appartenant à des filières comptant annuellement peu d'étudiants (LCE Allemand et Italien) compte tenu de nos choix de mesure (modèles économétriques).

2.2. ELEMENTS DE CADRAGE

2.2.1 Sur les actions

Dans cette étude, toutes les actions de l'uB n'ont pas été prises en compte³. N'ont été retenues que les actions ayant lieu au cours du 1^{er} semestre dans les licences généralistes de l'établissement et ne correspondant pas à des actions mises en place avant l'instauration du PRL (tutorat d'accueil et d'accompagnement par exemple)⁴. Ces actions du 1^{er} semestre⁵ ont été catégorisées en s'appuyant sur les dossiers de demande de financement soumis aux instances par les équipes pédagogiques comme sur les comptes rendus d'autoévaluation des actions envoyés au CIPE par ces mêmes équipes. Ont non seulement été examinés les intitulés des actions, mais également leurs objectifs et résultats espérés comme leurs modalités de mise en œuvre. Les actions ont été recensées en fonction des quatre thèmes qui sous-tendent les actions mises en place en direction des étudiants de première année à l'uB : 1) accueil et suivi pédagogique renforcés des étudiants ; 2) enseignement de la méthodologie du travail universitaire ; 3) modalités pédagogiques renouvelées et 4) réorientation des étudiants en situation d'échec⁶. Au final, entre 2008-09 et 2010-11, dans notre échantillon, le nombre

³ Dès la rentrée 2008-09, pour les étudiants de 1^{ère} année, 25 projets ont été mis en place au sein des différentes formations de 1^{ère} année, ce qui représente 88 actions différentes à destination des étudiants de 1^{ère} année ; les étudiants bénéficiant de 1 à 11 types d'actions selon les formations. Pour en savoir plus : <http://cipe.u-bourgogne.fr/images/stories/pdf/evaluation%20du%20prl1%202008%20bilan.pdf>

⁴ Les actions des formations comptant moins d'une douzaine d'étudiants par an ont également été exclues de nos analyses compte tenu de nos choix de mesure.

⁵ Seules les actions du 1^{er} semestre ont été conservées en raison des mouvements étudiants du printemps 2009 n'ayant parfois pas permis l'introduction des actions PRL au second semestre 2008-09.

⁶ Au niveau national comme local, le PRL ne correspond pas à l'application de directives. Les universités ont été financées sur la base de leur réponse à l'appel d'offre du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche ; leurs projets pouvant être très différents d'une université à une autre concernant les actions et acteurs mobilisés comme les modalités de mises en œuvre. A l'université de Bourgogne, cette même formule d'appel à projet auprès des équipes pédagogiques a été choisie en retenant trois axes prioritaires : 1) la préparation à la vie professionnelle, 2) la réorientation et orientation active, 3) l'accompagnement et la pédagogie. Cette université s'est concentrée sur les actions à destination des étudiants de 1^{ère} année, en privilégiant 4 thèmes : 1) accueil et suivi pédagogique renforcés des étudiants ; 2) enseignement de la méthodologie du travail universitaire ; 3) méthodes pédagogiques renouvelées et 4) réorientation des étudiants en situation d'échec. Ces axes ont été conservés pour catégoriser les différentes actions du PRL des filières, exception faite des méthodes pédagogiques renouvelées remplacée par modalités pédagogiques renouvelées. Cette catégorisation a été réalisée par les auteurs en s'appuyant sur les dossiers de demande de financement soumis aux instances par les équipes pédagogiques comme sur les comptes rendus d'autoévaluation des actions envoyés au CIPE par ces mêmes

d'actions mises en place au 1^{er} semestre varie de 46 à 50 réparties de la manière suivante selon les années universitaires considérées :

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

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

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

Entre 2008-09 et 2010-11, les équipes pédagogiques ont procédé à des ajustements tant en ce qui concerne le nombre d'actions que le type d'actions. Ceci s'explique par le caractère expérimental des dispositifs pédagogiques mis en œuvre (Perret, 2012). Ainsi, seules trois formations ont gardé une structuration identique de leurs actions PRL (nombre et type) menées au 1^{er} semestre entre les trois années considérées dans cette étude (AES, Histoire et LCE anglais). Dans notre recherche, si les évolutions en termes de nombre et nature des actions ont été considérées, en revanche les modalités d'évolution des actions introduites auprès des étudiants par les équipes pédagogiques (contenu et modalités d'application) n'ont pas été prises en compte. De plus, les actions correspondant à des modalités pédagogiques renouvelées renvoient à des pratiques et modalités d'enseignement innovantes dans le contexte local, mais elles ne peuvent pas prétendre au statut d'innovations pédagogiques au regard des pratiques décrites par la littérature.

équipes. Ont non seulement été examinés les intitulés des actions, mais également leurs objectifs et résultats espérés comme leurs modalités de mise en œuvre.

Au sein de chacune des catégories, les actions se révèlent parfois très différentes tant dans leur contenu que dans leurs modalités d'application. Ainsi, les dispositifs relatifs à l'accueil et au suivi personnalisé des étudiants regroupent des actions de suivis personnalisés d'étudiants particuliers (parfois repérés par des tests de niveau à la rentrée, ou en fonction de leur baccalauréat etc.) et le système d'enseignants-référents défendu par le Ministère ; ce système étant décliné de manière très différente selon les filières (entretien individuel ou en groupe, de une jusqu'à trois fois dans l'année, par le responsable pédagogique de L1 ou des enseignants volontaires ou encore tous les enseignants, etc.). Quant aux modalités pédagogiques rénovées au sein de cet établissement, elles concernent des pratiques où un soutien nouveau est apporté aux étudiants au travers du tutorat et des séances de soutien ou de remédiation pouvant avoir été ou non rendues obligatoires en fonction de critères différents d'une filière à une autre (tests de rentrée ou à des sessions d'examens anticipés, résultats de l'orientation active ou encore type de baccalauréat). Elles concernent également des actions de réduction de la taille des groupes de TD ou de renforcement du contrôle continu ou encore des actions relatives à l'introduction ou le renforcement de l'oral dans certaines formations et associent également des actions dites « cours intégrés » et « atelier d'écriture » et apprentissage par objectifs. Les actions dites d'enseignement de la méthodologie du travail universitaire ont été assurées soit par les enseignants des filières concernées, soit en partenariat avec le Service Central de Documentation (méthodologie de la recherche documentaire). Ces actions ont pu être mises en place sous forme de TD spécifiques renforçant des enseignements existants ou correspondre à de nouveaux enseignements proposés aux étudiants. Enfin la dernière catégorie de la nomenclature regroupe des actions très diverses (introduction d'une nouvelle langue étrangère, expression écrite et orale, etc.).

2.2.2. Sur les étudiants

L'échantillon compte 66 % de femmes. Cette proportion est variable selon les filières : de 31 % en STAPS et 36 % en Sciences-Techniques contre 80 % en LCE anglais et 90 % en LCE Espagnol. Sur les six années observées, le taux de féminisation a diminué de sept points passant de 69 % en 2005-06 à 62 % en 2010-11. Cette baisse est valable pour toutes les filières de manière plus ou moins forte (exceptée en Histoire de l'Art et Archéologie) : on constate ainsi une baisse de quinze points en AES contre une diminution de quatre points en Géographie ou LCE Espagnol.

Concernant le passé scolaire des étudiants de l'échantillon, et notamment le type de baccalauréat obtenu, 31,7 % des étudiants de l'échantillon sont titulaires d'un bac S, 29,1 % d'un bac ES, 22,9 % d'un bac L et 16,3 % ont un autre type de baccalauréat. La structure de la population étudiante s'est modifiée au cours des six années observées : la proportion de baccalauréats S et L a diminué (respectivement - 4,1 points et - 2,3 points) au profit des baccalauréats non généraux (+ 6,4 points). Un autre indicateur relatif au passé scolaire est pris en compte dans ce travail et concerne la mention obtenue au bac : 37,7 % d'entre eux sont bacheliers avec mention (Très Bien, Bien ou Assez Bien). Exceptées les filières Sciences-Vie-Terre où la proportion de ces étudiants tend à s'accroître et Histoire de l'art caractérisée par une stabilité sur la période, toutes les filières ont vu leur proportion de bacheliers avec mention se réduire. Pour certaines filières cette diminution est spectaculaire : plus de 20 points en Lettres Modernes et LCE. De façon simultanée, le retard scolaire évolue dans le même sens. Sur l'échantillon, environ 38 % des bacheliers ont déjà redoublé à leur arrivée en première année de Licence. Cette proportion est à nouveau très différente d'une filière à une autre (46,4 % des étudiants d'AES à seulement 20,3 % de ceux de Lettres modernes), mais a augmenté en moyenne de 3,1 points entre 2005-06 et 2010-11. À l'exception des filières de STAPS, Sciences-Vie-Terre, géographie et LCE anglais, toutes les filières ont vu leur proportion de néo-bacheliers arrivant en retard s'accroître jusqu'à plus de 11,7 points en histoire et 17 points en AES.

Dans l'échantillon présenté, 48,1 % de boursiers des étudiants sont boursiers. Cette proportion de boursiers varie également d'une filière à une autre (42,4 % des étudiants de STAPS contre 57,4 % des étudiants d'AES), et s'est accrue en moyenne de 5,3 points entre 2005-06 et 2010-11. Certaines filières comme LEA ou Musique ont vu leur proportion de boursiers bondir de plus de 20 points sur la période étudiée, alors que, pour d'autres, cette proportion est stable (AES) ou en diminution (par exemple Histoire de l'art ou LCE Espagnol).

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

2.2.3. Sur la réussite

Au sein de notre échantillon, le pourcentage d'étudiants ayant réussi les examens du premier semestre est de 46,9 %. 41,1 % des étudiants sont ajournés aux examens du 1^{er} semestre universitaire ; le reste soit environ 12 % est considéré comme défaillant aux examens. D'une filière à l'autre, ces proportions sont variables : le pourcentage d'admis peut varier d'une filière à l'autre de 33,1 points, le pourcentage d'étudiants ajournés de 29,4 points et celui relatif aux défaillants de 13,6 points. D'une année à l'autre, ces proportions sont également très différentes. La part moyenne des étudiants admis est passée de 53,4 % en 2005-06 à 33 % en 2010-11, celle relative aux ajournés de 36,6 % à 52,1 % et celles relative aux défaillants de 10 % à 15,1 %.

3. RESULTATS DES ANALYSES

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

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

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

Clef de lecture : ce tableau présente de manière synthétique les résultats de toutes les modélisations logistiques multinomiales de la réussite au premier semestre (appréhendée par une variable à trois modalités : réussite, ajourné et défaillant) par type de baccalauréat. Dans tous les modèles, l'individu de référence est un homme non boursier habitant chez ses parents dont le chef de famille est cadre, ayant obtenu son baccalauréat sans mention et à l'heure inscrit en 2007-08 en psychologie⁷.

⁷ Les modélisations relatives aux étudiants titulaires d'un baccalauréat ES ou L ont été faites en excluant les inscrits en Sciences de la vie et de la terre et en Sciences et techniques. Celles concernant les bacheliers scientifiques ne prennent pas en compte les étudiants de LCE Espagnol.

A la lecture de ce tableau, plusieurs constats peuvent être faits. Concernant les facteurs individuels liés à la réussite, quel que soit le type de bac considéré, les filles réussissent mieux que les garçons, à l'exception des titulaires d'un baccalauréat littéraire qui elles, sont plus fréquemment ajournées que les garçons présentant le même type de bac. Les boursiers sont moins défaillants, et surtout moins ajournés que les non-boursiers. N'oublions en effet pas à ce niveau l'effet du contrôle de l'assiduité en cours et surtout aux examens pour ces étudiants boursiers. L'origine sociale joue peu sur la réussite universitaire si ce n'est pour les enfants d'artisans/commerçants et chefs d'entreprise qui semblent plus souvent ajournés et défaillants que les enfants de cadres, et pour les enfants d'ouvriers non titulaires d'un baccalauréat général ayant une probabilité plus forte d'être défaillants aux premiers examens de l'année. Enfin, parmi les variables individuelles les plus significatives, notons l'importance d'avoir obtenu une mention au baccalauréat, quelle que soit la série, ainsi que le fait d'être en retard scolaire, facteur qui joue, mais cette fois de façon négative, sur la probabilité de réussite en première année.

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

Concernant la politique qui nous intéresse dans cette recherche, c'est-à-dire la mise en place du PRL en 2008-09 (1^{ère} année du PRL), un plus fort taux d'échec (ajournement et défaillance) est constaté les années suivant cette mise en place. Sans qu'un lien direct puisse être établi entre mise en place du PRL et résultats négatifs des étudiants, la situation interroge quant à la pertinence de la politique mise en place. Seuls les titulaires d'un bac professionnel ou technologique ou obtenu à l'étranger paraissent moins ajournés ou défaillants en 2010-2011, comparativement à l'année de référence (2007-2008). Faut-il alors en conclure que seuls ces étudiants parviennent à tirer profit des actions menées dans le cadre du PRL ?

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

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

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

Clef de lecture : ce tableau présente de manière synthétique les résultats par filière des modélisations logistiques multinomiales de la réussite des étudiants, où les années universitaires ont été introduites comme variables explicatives de la réussite des étudiants aux examens du 1^{er} semestre⁸.

Avant 2007-2008 (année de référence, dernière année avant la mise en place du PRL), trois filières se distinguent par des probabilités d'échec plus importantes (ajournement et défaillance) : LEA, LCE anglais et STAPS. A l'inverse trois filières (SVT, Sciences et techniques et AES) présentent, une année ou l'autre, des résultats plus favorables à la réussite des étudiants qu'en 2007-2008. A partir de 2008, année de mise en place du PRL, les résultats sont décevants : dans six filières (AES, droit, histoire de l'art, LCE, psychologie et STAPS), la probabilité d'abandonner ou d'être défaillant augmente de façon plus ou moins significative, ce constat étant plus probant les années passant. Rappelons que ces modèles ne permettent pas d'établir un lien de cause à effet entre la dégradation des résultats en termes de

⁸ Note : Pour chaque filière, les variables introduites dans les modèles sont l'âge, le sexe, la catégorie sociale du chef de famille, le fait d'habiter chez ses parents ou non, le fait d'être boursier ou non, le type de baccalauréat et la mention au baccalauréat, le fait d'être à l'heure, en retard ou en avance dans ses études, ainsi que l'année universitaire. La filière musique n'a pas fait l'objet d'une analyse complète compte tenu du faible nombre d'étudiants défaillants : seules les variables relatives au baccalauréat et aux années universitaires ont été introduites. Dans quatre filières (Sciences-Vie-Terre, Sciences et Techniques, Lettres modernes et LCE espagnol), le type de baccalauréat n'a pas été pris en compte. Pour deux filières (Histoire et musicologie), cette variable est non significative. Dans trois filières (AES, Lettres modernes LCE espagnol), seul le fait d'être en retard a été pris en compte tenu du nombre restreint d'étudiants en avance.

probabilité d'admission et la mise en place du PRL. Ils mettent cependant à jour une situation préoccupante témoignant de résultats moins bons année après année. On peut supposer que ces résultats seraient encore plus mauvais si la politique du PRL n'avait pas vu le jour. Une filière se démarque cependant (SVT), seule filière dans laquelle ont été mises en place simultanément des actions d'accompagnement comme la méthodologie et de nouvelles pratiques au premier semestre. Cependant, les résultats de cette filière, comparés à ceux de l'année de référence (2007-2008) ne semblent pas meilleurs que ceux obtenus dans les premières années étudiées dans cette recherche (2005-2006 notamment).

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

Tableau C : Résultats des modélisations « Réussite/Echec/Abandon » avant et après la mise en place du PRL (2008-2009) selon le nombre et le type d'actions menées auprès des étudiants ⁹

	Bac ES		Bac L		Bac S		Autres	
	AJOURNES	DEFAILLANTS	AJOURNES	DEFAILLANTS	AJOURNES	DEFAILLANTS	AJOURNES	DEFAILLANTS
Nombre d'actions PRL			0,44***		0,35***			
Types d'actions PRL :								
Accueil et suivi pédagogique renforcés		-0,87**	-0,61***					
Modalités pédagogiques rénovées			-0,82**			1,08**		
Autres actions	0,47**							
<i>Est mis en référence : Enseignement de la méthodologie du travail universitaire</i>								

⁹ Les mêmes modèles que ceux présentés dans le tableau 2 ont été repris en introduisant la nature des actions PRL et en ne prenant pas en compte les années universitaires. Le fait d'avoir été dans une formation mettant en place des actions de méthodologie du travail a été introduit comme référence dans les différents modèles.

La lecture des résultats de ce tableau permet de mettre en évidence que la multiplication des actions au sein d'une même formation ne se révèle pas être une stratégie payante pour améliorer la réussite des étudiants. Nos résultats soulignent même les effets négatifs d'une telle politique pour les étudiants titulaires d'un baccalauréat scientifique ou littéraire ; ces derniers ayant des probabilités d'être ajournés plus importantes avec l'augmentation du nombre d'actions PRL introduites dans leur formation.

Au-delà, la mesure des effets des différents types d'actions menées dans le cadre du PRL se révèle délicate puisque le nombre de coefficients significatifs est peu important. Mais surtout, les effets des actions du PRL se révèlent limités. En effet, les actions d'accueil et de suivi pédagogiques renforcés se révèlent plus efficaces que les actions de méthodologie du travail universitaire, mais seulement en réduisant les risques d'abandons des bacheliers issus des séries ES et en diminuant les risques d'être ajournés des jeunes bacheliers issues des séries L. Quant aux modalités pédagogiques, leurs effets sont différents selon les étudiants : elles diminuent la probabilité d'échec des bacheliers littéraires et augmentent celle des bacheliers scientifiques par rapport à des actions de méthodologie du travail universitaire. Concernant plus particulièrement les étudiants non titulaires d'un baccalauréat général en France, aucun effet des différentes actions du PRL ne peut être mis en évidence.

Si on cherche à faire une analyse par type de bacheliers, on s'aperçoit que les actions de méthodologie de travail universitaire sont moins efficaces que d'autres types d'action pour les bacheliers littéraires. En revanche, ce n'est pas le cas pour les bacheliers scientifiques qui tirent plus profit de telles actions comme des actions d'accueil et de suivi que d'actions tournées vers l'adoption de modalités pédagogiques rénovées. Enfin, les actions « autres » n'apparaissent pas être un facteur de réussite notamment pour les bacheliers des séries ES.

Mais toutes ces actions ne peuvent gommer les effets du passé scolaire des étudiants qui demeure le facteur le plus important d'explication de la réussite lors de l'entrée à l'université : les coefficients relatifs à l'obtention d'une mention restent plus élevés que ceux relatifs aux différentes actions mises en place dans le cadre du PRL.

Compte tenu des effets du passé scolaire des étudiants, nous avons cherché à compléter l'étude en cherchant à connaître les effets du PRL pour des étudiants au passé scolaire identique c'est-à-dire selon qu'ils aient eu ou non une mention au baccalauréat. A cet effet, les modèles 1 et 3 sont déclinés pour différents sous-échantillons (en excluant les étudiants défaillants pour des raisons d'effectifs) construits selon la nature du baccalauréat et de la

mention au baccalauréat. La taille et la structure de notre échantillon ne permettent pas la réalisation de ces analyses pour les autres étudiants n'ayant pas un baccalauréat général (ES, L ou S). La mention au baccalauréat est utilisée comme une variable d'authentification d'un niveau général des étudiants à l'entrée à l'université.

Tableau D : Résultats des modélisations « Réussite/Echec » avant et après la mise en place du PRL (2008-2009) avec ou sans mention au baccalauréat

Années universitaires	Bac ES		Bac L		Bac S	
	Avec mention	Sans mention	Avec mention	Sans mention	Avec mention	Sans mention
2005-2006					-0,71	-0,45
2006-2007						
2007-2008 année de référence						
2008-2009						
2009-2010		0,48	0,95			
2010-2011	0,55	0,65	1,13			0,64

Clef de lecture : ce tableau présente de manière synthétique les résultats de toutes les modélisations logistiques de la réussite au premier semestre (appréhendée par une variable à deux modalités : admis, ajourné) par type de baccalauréat et mention au baccalauréat. Ici, c'est la probabilité d'échouer qui est présentée. Dans tous les modèles, l'individu de référence est un homme non boursier habitant chez ses parents dont le chef de famille est cadre, ayant obtenu son baccalauréat sans mention et à l'heure inscrit en 2007-08 en psychologie¹⁰. Seules les variables représentatives concernant le PRL sont notées.

Les constats établis sur un plus fort échec les années suivant l'instauration du PRL sont confirmés, à l'exception des étudiants titulaires d'un baccalauréat scientifique avec mention et les titulaires d'un bagage littéraire sans mention. Les résultats des modélisations mettant en rapport la réussite avec la fréquence et le type d'actions engagées dans le cadre du PRL, sont présentés dans le tableau E. Il s'agit là d'étudier plus finement l'effet du PRL selon le niveau initial des bacheliers en tenant compte du nombre et de la nature des actions mises en place dans le cadre du PRL. Nombre et nature des actions n'ont pas d'effets significatifs sur la réussite des étudiants des séries S entrant à l'uB. Pour les bacheliers littéraires et ceux ayant un baccalauréat ES sans mention, le nombre d'actions paraît avoir un effet négatif en termes de réussite. En revanche, ces mêmes étudiants bénéficient positivement de la mise en place d'un accueil et d'un suivi renforcé. La rénovation des modalités pédagogiques dans le cadre du PRL apparaît également comme un facteur de réussite pour tous étudiants issus des séries ES et les étudiants des séries L avec mention. Selon les étudiants, la hiérarchie des actions ayant un effet

¹⁰ Les modélisations relatives aux étudiants titulaires d'un baccalauréat ES ou L ont été faites en excluant les inscrits en Sciences de la vie et de la terre et en Sciences et techniques. Celles concernant les bacheliers scientifiques ne prennent pas en compte les étudiants de LCE Espagnol.

positif sur la réussite est différente : les étudiants sans mention des séries ES sont plus touchés par un accueil et un suivi pédagogiques renforcés (coefficient = -1,23 contre -0,52 pour les modalités pédagogiques), alors que les titulaires d'un baccalauréat littéraire avec mention le sont plus avec des modalités pédagogiques renouvelées (coefficient = -0,96 contre -0,78 pour l'accueil et le suivi renforcés).

Tableau E : Résultats des modélisations « Réussite/Echec » avant et après la mise en place du PRL (2008-2009) selon le nombre et le type d'actions menées auprès des étudiants avec ou sans mention au baccalauréat¹¹

	Bac ES		Bac L		Bac S	
	Avec mention	Sans mention	Avec mention	Sans mention	Avec mention	Sans mention
Nombre d'actions PRL		0,32	0,53	0,31		
Types d'actions PRL :						
Accueil et suivi pédagogique renforcés		-1,23	-0,78	-1,03		
Modalités pédagogiques renouvelées	-0,79	-0,52	-0,96			
Autres actions		0,89				

Est mis en référence : Enseignement de la méthodologie du travail universitaire

Seules les variables représentatives concernant le PRL sont notées. Ici, c'est la probabilité d'échouer qui est présentée.

¹¹ Les mêmes modèles que ceux présentés dans le tableau D ont été repris en introduisant la nature des actions PRL et en ne prenant pas en compte les années universitaires. Le fait d'avoir été dans une formation mettant en place des actions de méthodologie du travail a été introduit comme référence dans les différents modèles.

Conclusion

Cette recherche exploratoire a tenté de mettre à jour d'éventuels effets du PRL sur la probabilité de réussite des étudiants néo-bacheliers, entrant en L1. Les résultats sont décevants, que ce soit au niveau de l'effet global du PRL appréhendé par des variables muettes sur l'ensemble de l'échantillon (modèles 1) ou filière par filière (modèles 2). Les effets ne semblent pas très significatifs et encore moins massifs. Ceci nous renvoie aux constats de Closset et Delfoge (2011) rappelant la difficulté d'évaluer rigoureusement et quantitativement, l'impact de certaines démarches pédagogiques.

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

De la même façon, les résultats mettant en relation la réussite avec la fréquence des actions d'une part, leur type d'autre part interrogent sur plusieurs points. Le premier pose certainement la question du suivi des actions pour les étudiants (certaines actions étant obligatoires, d'autres non, certains étudiants étant volontaires pour assister à toutes les actions mises en place, d'autres non, certaines actions variant d'une année sur l'autre mais gardant le même intitulé). Une mesure plus fine de la fréquence et des types d'action suivies devrait être envisagée, sur le site de l'université concerné, mais peut être à plus large échelle sur un échantillon plus grand. Elle n'a jusqu'à présent pas été envisagée par les équipes pédagogiques. Nous retrouvons en effet l'un des freins à l'évaluation de toutes les actions pédagogiques dans l'enseignement supérieur : celle liée au fait que les contingents

d'enseignants impliqués dans ces actions sont restreints et se consacrent en priorité aux actions et au suivi des étudiants (Cartier et Langevin, 2001).

De façon complémentaire, le point de vue des enseignants sur les différentes actions mises en place pourrait apporter des informations pertinentes dans la compréhension des choix réalisés au sein des différentes filières, quant à la nature des actions réalisées, à leur fréquence, et au type d'étudiants visé. Et enfin, l'examen des choix futurs des actions renouvelées ou abandonnées après trois années d'expérimentation serait également une source d'information sur l'efficacité de ces actions du point de vue des enseignants.

Bibliographie

ADNOT, P., DUPONT, J.-L., & commission de la culture. (2009). Autonomie budgétaire et financière des universités et nouveau système d'allocation des moyens (SYMPA) : le chemin de la vertu? (Rapport d'information, n° 532). Paris : Sénat. Consulté sur <http://www.senat.fr/rap/r08-532/r08-532.html>, le 9 janvier 2012.

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

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

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

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

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

CLOSSET, JL., DELFORGE, M. (2011). « Comment tirer parti d'une évaluation formative ? » In Parmentier P. (Dir.). *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.

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

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

DUBET, F. (1994). « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse ». *Revue française de sociologie*, vol. 35, n° 4, pp. 511-532.

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

EURIAT, M., THELOT, C. (1995). Le recrutement de l'élite scolaire depuis quarante ans. *Éducation et Formations*, n° 41, pp. 1-15.

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

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

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

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

LANGOUËT, G. (1994). *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris : ESF.

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

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

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

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

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

Annexes :

Effectifs par filières et par année

	2005-06		2006-07		2007-08		2008-09		2009-10		2010-11		TOTAL	
	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%
AES	109	5,7%	127	7,2%	108	7,3%	106	7,4%	101	6,9%	130	7,1%	681	6,9%
Droit	312	16,4%	320	18,0%	293	19,8%	287	20,0%	275	18,9%	422	22,9%	1909	19,3%
Géographie	58	3,1%	44	2,5%	31	2,1%	32	2,2%	34	2,3%	44	2,4%	243	2,5%
Histoire	113	6,0%	120	6,8%	89	6,0%	67	4,7%	63	4,3%	81	4,4%	533	5,4%
Hist. art	102	5,4%	82	4,6%	67	4,5%	75	5,2%	58	4,0%	62	3,4%	446	4,5%
Anglais	107	5,6%	102	5,8%	65	4,4%	59	4,1%	77	5,3%	73	4,0%	483	4,9%
Espagnol	63	3,3%	52	2,9%	47	3,2%	40	2,8%	35	2,4%	43	2,3%	280	2,8%
LEA	102	5,4%	129	7,3%	130	8,8%	130	9,1%	149	10,2%	169	9,2%	809	8,2%
Lettres	76	4,0%	65	3,7%	52	3,5%	50	3,5%	52	3,6%	54	2,9%	349	3,5%
Musique	34	1,8%	35	2,0%	28	1,9%	29	2,0%	25	1,7%	24	1,3%	175	1,8%
Psycho	281	14,8%	249	14,0%	186	12,6%	174	12,1%	221	15,2%	259	14,1%	1370	13,9%
Sciences T.	135	7,1%	135	7,6%	112	7,6%	102	7,1%	92	6,3%	114	6,2%	690	7,0%
STAPS	181	9,5%	139	7,8%	115	7,8%	128	8,9%	117	8,0%	161	8,7%	841	8,5%
SVT	224	11,8%	174	9,8%	159	10,7%	157	10,9%	157	10,8%	206	11,2%	1077	10,9%
Total	1897	100,0%	1773	100,0%	1482	100,0%	1436	100,0%	1456	100,0%	1842	100,0%	9886	100,0%

Sexe par année et par filière

	2005-06				2006-07				2007-08				2008-09				2009-10				2010-11				Total	
	F	H	T	% F	F	H	T	% F	F	H	T	% F	F	H	T	% F	F	H	T	% F	F	H	T	% F	T	% F
AES	78	31	109	72 %	93	34	127	73 %	63	45	108	58 %	69	37	106	65 %	62	39	101	61 %	73	57	130	56 %	64	
																									681	64 %
Droit	93	14	107	87 %	78	24	102	76 %	46	19	65	71 %	50	9	59	85 %	61	16	77	79 %	58	15	73	79 %	80	
																									483	80 %
Géographie	80	22	102	78 %	66	16	82	80 %	52	15	67	78 %	63	12	75	84 %	37	21	58	64 %	48	14	62	77 %	78	
																									446	78 %
Histoire	223	89	312	71 %	218	10	320	68 %	219	74	293	75 %	18	98	287	66 %	17	10	275	64 %	269	15	422	64 %	190	68 %
						2							9				5	0				3			9	9 %
Hist. art	58	5	63	92 %	45	7	52	87 %	41	6	47	87 %	37	3	40	93 %	33	2	35	94 %	38	5	43	88 %	90	
																									280	90 %
Anglais	30	28	58	52 %	18	26	44	41 %	12	19	31	39 %	20	12	32	63 %	19	15	34	56 %	21	23	44	48 %	49	
																									243	49 %
Espagnol	81	21	102	79 %	96	33	129	74 %	104	26	130	80 %	10	30	130	77 %	10	40	149	73 %	122	47	169	72 %	76	
													0				9								809	76 %
LEA	68	8	76	89 %	57	8	65	88 %	45	7	52	87 %	41	9	50	82 %	48	4	52	92 %	42	12	54	78 %	349	86 %
Lettres	17	17	34	50 %	17	18	35	49 %	13	15	28	46 %	19	10	29	66 %	10	15	25	40 %	10	14	24	42 %	175	49 %
Musique	253	28	281	90 %	224	25	249	90 %	168	18	186	90 %	15	17	174	90 %	20	14	221	94 %	215	44	259	83 %	137	89 %
													7				7								0	137 %
Psycho	55	80	135	41 %	46	89	135	34 %	51	61	112	46 %	32	70	102	31 %	27	65	92	29 %	39	75	114	34 %	690	36 %
Sciences T.	55	12	181	30 %	47	92	139	34 %	39	76	115	34 %	51	77	128	40 %	29	88	117	25 %	41	12	161	25 %	31	
		6																			0				841	31 %
STAPS	149	75	224	67 %	112	62	174	64 %	108	51	159	68 %	10	56	157	64 %	10	51	157	68 %	125	81	206	61 %	107	65 %
													1				6								7	107 %
SVT	67	46	113	59 %	62	58	120	52 %	43	46	89	48 %	35	32	67	52 %	27	36	63	43 %	41	40	81	51 %	52	
																									533	52 %
Total	130	59	189	69 %	117	59	177	66 %	100	47	148	68 %	96	47	143	67 %	95	50	145	65 %	114	70	184	62 %	988	66 %
	7	0	7		9	4	3		4	8	2		4	2	6		0	6	6		2	0	2		6	988 %

Réussite par année et par filière

	2005-06				2006-07				2007-08			
	ADM	AJ	DEF	Total	ADM	AJ	DEF	Total	ADM	AJ	DEF	Total
AES	55	32	22	109	68	49	10	127	52	30	26	108
Droit	48	47	12	107	49	43	10	102	40	23	2	65
Géographie	57	32	13	102	45	25	12	82	49	15	3	67
Histoire	150	131	31	312	162	128	30	320	153	123	17	293
Hist. art	26	36	1	63	29	19	4	52	24	20	3	47
Anglais	42	13	3	58	33	7	4	44	24	6	1	31
Espagnol	31	59	12	102	54	66	9	129	72	39	19	130
LEA	46	25	5	76	29	33	3	65	28	14	10	52
Lettres	16	13	5	34	16	12	7	35	16	7	5	28
Musique	190	65	26	281	133	101	15	249	91	78	17	186
Psycho	87	45	3	135	68	59	8	135	58	36	18	112
Sciences T.	90	58	33	181	51	56	32	139	64	46	5	115
STAPS	112	103	9	224	88	77	9	174	62	76	21	159
SVT	63	36	14	113	45	55	20	120	42	34	13	89
Total	1013	695	189	1897	870	730	173	1773	775	547	160	1482

Réussite par année et par filière

	2008-09				2009-10				2010-11			
	ADM	AJ	DEF	Total	ADM	AJ	DEF	Total	ADM	AJ	DEF	Total
AES	55	42	9	106	49	42	10	101	37	74	19	130
Droit	30	26	3	59	38	31	8	77	33	34	6	73
Géographie	41	21	13	75	17	24	17	58	31	16	15	62
Histoire	158	102	27	287	104	136	35	275	106	275	41	422
Hist. art	20	13	7	40	8	23	4	35	10	22	11	43
Anglais	24	6	2	32	27	5	2	34	32	7	5	44
Espagnol	59	51	20	130	78	28	43	149	63	62	44	169
LEA	30	17	3	50	29	12	11	52	21	18	15	54
Lettres	16	3	10	29	11	10	4	25	9	10	5	24
Musique	59	96	19	174	89	114	18	221	75	138	46	259
Psycho	54	32	16	102	43	37	12	92	28	67	19	114
Sciences T.	77	39	12	128	36	63	18	117	52	93	16	161
STAPS	79	65	13	157	74	57	26	157	75	123	8	206
SVT	36	18	13	67	32	19	12	63	36	21	24	81
Total	738	531	167	1436	635	601	220	1456	608	960	274	1842

Chef de famille cadre

	2005-06			2006-07			2007-08			2008-09			2009-10			2010-11			total		
	nb	total	%	nb	total	%	nb	total	%	nb	total	%	nb	total	%	nb	total	%	nb	Total	%
AES	15	109	13,8%	19	127	15,0%	22	108	20,4%	8	106	7,5%	19	101	18,8%	22	130	16,9%	105	681	15,4%
Droit	28	107	26,2%	23	102	22,5%	15	65	23,1%	9	59	15,3%	11	77	14,3%	13	73	17,8%	99	483	20,5%
Géographie	25	102	24,5%	19	82	23,2%	13	67	19,4%	17	75	22,7%	13	58	22,4%	15	62	24,2%	102	446	22,9%
Histoire	87	312	27,9%	95	320	29,7%	70	293	23,9%	78	287	27,2%	85	275	30,9%	116	422	27,5%	531	1909	27,8%
Hist. art	11	63	17,5%	10	52	19,2%	3	47	6,4%	5	40	12,5%	5	35	14,3%	9	43	20,9%	43	280	15,4%
Anglais	13	58	22,4%	8	44	18,2%	8	31	25,8%	7	32	21,9%	8	34	23,5%	8	44	18,2%	52	243	21,4%
Espagnol	18	102	17,6%	23	129	17,8%	30	130	23,1%	22	130	16,9%	36	149	24,2%	34	169	20,1%	163	809	20,1%
LEA	19	76	25,0%	12	65	18,5%	16	52	30,8%	7	50	14,0%	12	52	23,1%	10	54	18,5%	76	349	21,8%
Lettres	11	34	32,4%	11	35	31,4%	7	28	25,0%	11	29	37,9%	5	25	20,0%	7	24	29,2%	52	175	29,7%
Musique	44	281	15,7%	47	249	18,9%	30	186	16,1%	36	174	20,7%	43	221	19,5%	39	259	15,1%	239	1370	17,4%
Psycho	28	135	20,7%	45	135	33,3%	25	112	22,3%	28	102	27,5%	22	92	23,9%	31	114	27,2%	179	690	25,9%
Sciences T.	49	181	27,1%	41	139	29,5%	25	115	21,7%	39	128	30,5%	18	117	15,4%	40	161	24,8%	212	841	25,2%
STAPS	61	224	27,2%	53	174	30,5%	47	159	29,6%	28	157	17,8%	31	157	19,7%	53	206	25,7%	273	1077	25,3%
SVT	29	113	25,7%	28	120	23,3%	11	89	12,4%	23	67	34,3%	13	63	20,6%	26	81	32,1%	130	533	24,4%
Total	438	1897	23,1%	434	1773	24,5%	322	1482	21,7%	318	1436	22,1%	321	1456	22,0%	423	1842	23,0%	2256	9886	22,8%

Retard à l'entrée pour les néobacheliers

	2005-06			2006-07			2007-08			2008-09			2009-10			2010-11			total		
	nb	total	%	nb	total	%	nb	total	%	nb	total	%	nb	total	%	nb	total	%	nb	Total	%
AES	46	109	42,2%	56	127	44,1%	46	108	42,6%	42	106	39,6%	49	101	48,5%	77	130	59,2%	316	681	46,4%
Droit	19	107	17,8%	29	102	28,4%	17	65	26,2%	15	59	25,4%	22	77	28,6%	12	73	16,4%	114	483	23,6%
Géographie	31	102	30,4%	32	82	39,0%	18	67	26,9%	28	75	37,3%	19	58	32,8%	22	62	35,5%	150	446	33,6%
Histoire	85	312	27,2%	82	320	25,6%	75	293	25,6%	73	287	25,4%	72	275	26,2%	123	422	29,1%	510	1909	26,7%
Hist. art	21	63	33,3%	10	52	19,2%	13	47	27,7%	11	40	27,5%	11	35	31,4%	17	43	39,5%	83	280	29,6%
Anglais	23	58	39,7%	16	44	36,4%	11	31	35,5%	8	32	25,0%	13	34	38,2%	17	44	38,6%	88	243	36,2%
Espagnol	25	102	24,5%	37	129	28,7%	37	130	28,5%	41	130	31,5%	39	149	26,2%	50	169	29,6%	229	809	28,3%
LEA	15	76	19,7%	8	65	12,3%	10	52	19,2%	12	50	24,0%	11	52	21,2%	15	54	27,8%	71	349	20,3%
Lettres	11	34	32,4%	9	35	25,7%	10	28	35,7%	7	29	24,1%	8	25	32,0%	9	24	37,5%	54	175	30,9%
Musique	120	281	42,7%	107	249	43,0%	75	186	40,3%	65	174	37,4%	91	221	41,2%	130	259	50,2%	588	1370	42,9%
Psycho	37	135	27,4%	37	135	27,4%	30	112	26,8%	28	102	27,5%	25	92	27,2%	35	114	30,7%	192	690	27,8%
Sciences T.	92	181	50,8%	61	139	43,9%	44	115	38,3%	50	128	39,1%	53	117	45,3%	72	161	44,7%	372	841	44,2%
STAPS	74	224	33,0%	59	174	33,9%	42	159	26,4%	41	157	26,1%	50	157	31,8%	56	206	27,2%	322	1077	29,9%
SVT	23	113	20,4%	36	120	30,0%	24	89	27,0%	17	67	25,4%	18	63	28,6%	26	81	32,1%	144	533	27,0%
Total	622	1897	32,8%	579	1773	32,7%	452	1482	30,5%	438	1436	30,5%	481	1456	33,0%	661	1842	35,9%	3233	9886	32,7%

Mention au bac

	2005-06			2006-07			2007-08			2008-09			2009-10			2010-11			total		
	nb	total	%	nb	total	%	nb	total	%	nb	total	%	nb	total	%	nb	total	%	nb	Total	%
AES	28	109	25,7%	41	127	32,3%	33	108	30,6%	33	106	31,1%	29	101	28,7%	29	130	22,3%	193	681	28,3%
Droit	55	107	51,4%	46	102	45,1%	34	65	52,3%	31	59	52,5%	47	77	61,0%	20	73	27,4%	233	483	48,2%
Géographie	27	102	26,5%	31	82	37,8%	33	67	49,3%	33	75	44,0%	22	58	37,9%	16	62	25,8%	162	446	36,3%
Histoire	127	312	40,7%	150	320	46,9%	143	293	48,8%	147	287	51,2%	123	275	44,7%	141	422	33,4%	831	1909	43,5%
Hist. art	31	63	49,2%	26	52	50,0%	23	47	48,9%	21	40	52,5%	13	35	37,1%	11	43	25,6%	125	280	44,6%
Anglais	21	58	36,2%	16	44	36,4%	15	31	48,4%	10	32	31,3%	13	34	38,2%	10	44	22,7%	85	243	35,0%
Espagnol	39	102	38,2%	64	129	49,6%	64	130	49,2%	61	130	46,9%	73	149	49,0%	51	169	30,2%	352	809	43,5%
LEA	47	76	61,8%	36	65	55,4%	22	52	42,3%	25	50	50,0%	27	52	51,9%	18	54	33,3%	175	349	50,1%
Lettres	11	34	32,4%	14	35	40,0%	11	28	39,3%	18	29	62,1%	10	25	40,0%	6	24	25,0%	70	175	40,0%
Musique	75	281	26,7%	55	249	22,1%	57	186	30,6%	48	174	27,6%	68	221	30,8%	43	259	16,6%	346	1370	25,3%
Psycho	51	135	37,8%	80	135	59,3%	61	112	54,5%	55	102	53,9%	39	92	42,4%	32	114	28,1%	318	690	46,1%
Sciences T.	37	181	20,4%	31	139	22,3%	34	115	29,6%	43	128	33,6%	32	117	27,4%	24	161	14,9%	201	841	23,9%
STAPS	58	224	25,9%	72	174	41,4%	66	159	41,5%	65	157	41,4%	66	157	42,0%	62	206	30,1%	389	1077	36,1%
SVT	56	113	49,6%	58	120	48,3%	38	89	42,7%	37	67	55,2%	30	63	47,6%	26	81	32,1%	245	533	46,0%
Total	663	1897	34,9%	720	1773	40,6%	634	1482	42,8%	627	1436	43,7%	592	1456	40,7%	489	1842	26,5%	3725	9886	37,7%

Les boursiers

	2005-06			2006-07			2007-08			2008-09			2009-10			2010-11			total		
	nb	total	%	nb	total	%	nb	total	%	nb	total	%	nb	total	%	nb	total	%	nb	Total	%
AES	64	109	58,7%	66	127	52,0%	58	108	53,7%	68	106	64,2%	59	101	58,4%	76	130	58,5%	391	681	57,4%
Droit	43	107	40,2%	50	102	49,0%	34	65	52,3%	33	59	55,9%	49	77	63,6%	49	73	67,1%	258	483	53,4%
Géographie	49	102	48,0%	33	82	40,2%	28	67	41,8%	41	75	54,7%	29	58	50,0%	27	62	43,5%	207	446	46,4%
Histoire	133	312	42,6%	118	320	36,9%	118	293	40,3%	117	287	40,8%	122	275	44,4%	197	422	46,7%	805	1909	42,2%
Hist. art	35	63	55,6%	25	52	48,1%	27	47	57,4%	23	40	57,5%	29	35	82,9%	21	43	48,8%	160	280	57,1%
Anglais	26	58	44,8%	24	44	54,5%	14	31	45,2%	16	32	50,0%	18	34	52,9%	25	44	56,8%	123	243	50,6%
Espagnol	52	102	51,0%	57	129	44,2%	63	130	48,5%	73	130	56,2%	81	149	54,4%	82	169	48,5%	408	809	50,4%
LEA	36	76	47,4%	35	65	53,8%	23	52	44,2%	28	50	56,0%	28	52	53,8%	35	54	64,8%	185	349	53,0%
Lettres	10	34	29,4%	12	35	34,3%	10	28	35,7%	9	29	31,0%	13	25	52,0%	13	24	54,2%	67	175	38,3%
Musique	147	281	52,3%	141	249	56,6%	86	186	46,2%	96	174	55,2%	129	221	58,4%	139	259	53,7%	738	1370	53,9%
Psycho	64	135	47,4%	59	135	43,7%	47	112	42,0%	54	102	52,9%	38	92	41,3%	63	114	55,3%	325	690	47,1%
Sciences T.	73	181	40,3%	55	139	39,6%	40	115	34,8%	50	128	39,1%	65	117	55,6%	74	161	46,0%	357	841	42,4%
STAPS	81	224	36,2%	60	174	34,5%	62	159	39,0%	86	157	54,8%	81	157	51,6%	97	206	47,1%	467	1077	43,4%
SVT	53	113	46,9%	54	120	45,0%	44	89	49,4%	28	67	41,8%	42	63	66,7%	40	81	49,4%	261	533	49,0%
Total	866	1897	45,7%	789	1773	44,5%	654	1482	44,1%	722	1436	50,3%	783	1456	53,8%	938	1842	50,9%	4752	9886	48,1%

Type de bac

	2005-06					2006-07					2007-08				
	ES	L	Autre	S	Total	ES	L	Autre	S	Total	ES	L	Autre	S	Total
AES	60	5	33	11	109	77	3	44	3	127	65	4	29	10	108
Droit	30	56	7	14	107	27	59	8	8	102	7	40	6	12	65
Géographie	18	53	9	22	102	9	51	6	16	82	12	37	8	10	67
Histoire	152	52	44	64	312	153	54	37	76	320	151	49	32	61	293
Hist. art	15	35	10	3	63	12	30	4	6	52	17	27	0	3	47
Anglais	36	8	7	7	58	25	1	8	10	44	20	3	5	3	31
Espagnol	36	45	14	7	102	43	53	13	20	129	53	52	13	12	130
LEA	5	64	3	4	76	5	55	3	2	65	4	45	3	0	52
Lettres	7	9	8	10	34	2	14	10	9	35	6	10	7	5	28
Musique	80	72	65	64	281	81	58	64	46	249	56	49	43	38	186
Psycho	2	0	7	126	135	4	0	7	124	135	0	0	16	96	112
Sciences T.	41	3	39	98	181	35	2	26	76	139	33	3	25	54	115
STAPS	2	0	24	198	224	2	0	20	152	174	1	0	16	142	159
SVT	49	44	6	14	113	52	42	6	20	120	39	30	8	12	89
Total	533	446	276	642	1897	527	422	256	568	1773	464	349	211	458	1482

Type de bac

	2008-09					2009-10					2010-11					TOTAL				
	ES	L	Autre	S	Total	ES	L	Autre	S	Total	ES	L	Autre	S	Total	ES	L	Autre	S	Total
AES	68	1	35	2	106	52	4	40	5	101	61	2	62	5	130	383	19	243	36	681
Droit	16	34	5	4	59	11	50	9	7	77	13	47	5	8	73	104	286	40	53	483
Géographie	8	43	11	13	75	8	29	10	11	58	14	33	6	9	62	69	246	50	81	446
Histoire	160	53	17	57	287	134	38	32	71	275	213	83	50	76	422	963	329	212	405	1909
Hist. art	11	22	4	3	40	9	20	3	3	35	11	23	5	4	43	75	157	26	22	280
Anglais	15	5	6	6	32	18	0	6	10	34	23	5	8	8	44	137	22	40	44	243
Espagnol	34	54	23	19	130	54	43	27	25	149	55	65	28	21	169	275	312	118	104	809
LEA	3	43	1	3	50	7	43	0	2	52	8	41	3	2	54	32	291	13	13	349
Lettres	3	12	3	11	29	6	6	5	8	25	5	5	8	6	24	29	56	41	49	175
Musique	44	56	39	35	174	52	55	78	36	221	49	50	108	52	259	362	340	397	271	1370
Psycho	1	0	8	93	102	0	0	7	85	92	4	1	19	90	114	11	1	64	614	690
Sciences T.	32	4	26	66	128	34	1	34	48	117	32	4	43	82	161	207	17	193	424	841
STAPS	0	1	20	136	157	2	1	19	135	157	0	2	29	175	206	7	4	128	938	1077
SVT	28	23	6	10	67	27	18	8	10	63	31	29	11	10	81	226	186	45	76	533
Total	423	351	204	458	1436	414	308	278	456	1456	519	390	385	548	1842	2880	2266	1610	3130	9886

Retrouvez la liste des « Documents de travail de l'IREDU » publiés ces trois dernières années :

Documents de travail 2012 :

DT 2012-1 : "ETFP et Enseignement supérieur dans le contexte africain : dynamique des effectifs et des emplois et questions de qualité des services offerts, d'équité et de gouvernance", Alain Mingat, janvier 2012

DT 2012-2 : "Analyse de la réussite en première année universitaire : effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs", Sophie Morlaix et Bruno Suchaut, janvier 2012

Documents de travail 2011 :

DT 2011-1 : "The effects of armed conflict on schooling in Sub-Saharan Africa", Thomas Poirier, janvier 2011 (version 2)

DT 2011-2 : "Peut-on classer les universités en fonction de leur performance d'insertion ?", Jean Bourdon, Jean-François Giret et Mathieu Goudard, février 2011

DT 2011-3 : "Performances linguistiques des enseignants et qualité d'apprentissage des élèves au primaire : quelques éléments pour Madagascar", Jean Bourdon, mars 2011

Documents de travail 2010 :

DT 2010-1 : "What contents are favorable for the adoption of the contract teacher policy ? The case of the francophone African countries", Alain Patrick Nkengne Nkengne, janvier 2010

DT 2010-2 : "Modèle d'explication de l'issue des réformes des politiques publiques en Afrique sub-saharienne : illustration avec la politique des enseignants contractuels", Alain Patrick Nkengne Nkengne, janvier 2010

DT 2010-3 : "Do School Resources Increase School Quality ?", Nadir Altinok, mai 2010

Les Documents de travail de l'IREDU n'engagent que leurs auteurs. L'objet de leur diffusion est de stimuler le débat et d'appeler commentaires et critiques. Ils peuvent ensuite donner lieu à des publications dans des revues scientifiques.

Working Papers do not reflect the position of IREDU but only their author's views.