

LES DÉTERMINANTS DE LA RÉUSSITE À L'UNIVERSITÉ

QUELS APPORTS DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ? QUELLES PERSPECTIVES DE RECHERCHE ?

Résumé : En France, l'université est en proie au problème de l'échec, particulièrement en premier cycle. Cet article se propose d'établir, dans une perspective chronologique, une revue de la littérature des apports de la recherche en éducation, dans le contexte français, sur les différents facteurs contribuant à expliquer cet échec. L'objectif est d'une part de montrer comment a évolué la recherche sur les déterminants de la réussite universitaire depuis les années quatre-vingt-dix. Il est, d'autre part, d'examiner quels types de recherches peuvent encore être menées sur le sujet, cela nous conduisant à constater que, malgré une remise en cause depuis plusieurs décennies de la pédagogie universitaire, peu d'écrits ont jusqu'à présent été produits dans le contexte français concernant l'effet des pratiques pédagogiques des enseignants sur la réussite.

Mots-clefs : Université, déterminants de la réussite, échec, facteurs individuels et contextuels, premier cycle, pédagogie universitaire.

INTRODUCTION

En France, le problème de « l'échec » à l'université n'est pas récent et n'a d'ailleurs pas toujours été perçu comme un problème : un taux d'échec important a même été considéré un temps comme une « sélection » qui s'opérait « naturellement » voire même, pour certains enseignants, comme un gage d'excellence du diplôme délivré (Coulon, 2005). Ce problème reste toutefois aujourd'hui d'actualité, particulièrement dans les premiers cycles. Ainsi, parmi les étudiants entrés en première année de l'enseignement universitaire en 2011-2012¹, 43,8 % sont passés en deuxième année, tandis que 29 % ont redoublé et 27,2 % sont sortis du système universitaire (Fouquet, 2013). Il est certes nécessaire de relativiser ces chiffres en s'interrogeant sur la définition du terme « échec ». En effet, tandis que tout retard, toute réorientation ou toute sortie du système éducatif sont assimilés à un échec par le ministère, Millet (2012) indique que certains cas de figure, comme une sortie du système éducatif en raison d'un accès à un emploi stable, ne peuvent être considérés comme un échec. Il estime de plus que toutes les populations ne sont pas comparables entre elles : l'échec d'un étudiant présent à l'université dans une stratégie d'attente ne peut par exemple être traité de la même manière que l'échec d'un étudiant doté d'un projet professionnel réalisable uniquement au travers d'un cursus universitaire. Les modes de calculs des taux d'échec sont par ailleurs à

¹ IUT et formations d'ingénieurs inclus.

considérer avec précaution, puisqu'ils prennent notamment en considération les étudiants non assidus, faussant ainsi les chiffres énoncés (Leclercq et Parmentier, 2011). Néanmoins, au-delà de la variété de réalités que recouvrent les échecs, nombre d'auteurs s'accordent sur la persistance des inégalités de réussite dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur (Langouët, 1994 ; Duru-Bellat, 1995 ; Euriat & Thélot, 1995), la première année de licence tenant une place importante dans le processus de sélection qui s'opère à l'université (Fouquet, 2013). De ce fait, au fil des années, l'échec dans les premières années universitaires a questionné et a incité les chercheurs à en discuter les enjeux et à tenter d'en identifier les causes (Dubet, 1994 ; Duru-Bellat, 1995 ; Felouzis, 2001 ; Michaut, 2002 ; Coulon, 2005 ; Felouzis & Le Guyader, 2007 ; Lambert-Le Mener, 2012). C'est ainsi qu'ont été produites de nombreuses recherches sur les « déterminants de la réussite ». Les premières d'entre elles apparaissent en France dans les années quatre-vingt-dix, années au cours desquelles l'université doit faire face à un certain nombre de bouleversements² du fait des différentes vagues de massification dont elle a été l'objet. Quels sont alors les facteurs explicatifs envisagés par les chercheurs pour mieux cerner le problème de l'échec ? Comment la recherche sur les déterminants de la réussite a-t-elle évolué ? Vingt cinq années plus tard, où en est la recherche en France sur le sujet ? L'ambition de cet article est double. Nous positionnant dans une perspective chronologique, il est d'abord d'établir une revue de la littérature des apports de la recherche en éducation, sur les différents facteurs contribuant à expliquer l'échec à l'université. Un tel travail nous mènera à constater que la focale auparavant mise sur l'étudiant et ses caractéristiques personnelles pour comprendre l'échec s'est déplacée peu à peu vers l'institution universitaire en tant que telle. Mais alors quelles recherches peut-on encore mener sur le sujet ? De nouveaux facteurs explicatifs peuvent-ils être envisagés pour expliquer la réussite des étudiants ? L'objectif de cet article est donc également de mettre au jour des facteurs nouveaux, concernant lesquels des travaux français restent à mener, ils seront de ce fait abordés à travers des détours par la littérature internationale. Notons avant cela que nous ferons état de recherches ayant traité le sujet sous l'angle de « l'échec » ou de la « réussite », mais également de « l'abandon » des études.

**DES ANNÉES 1990 AU DÉBUT DES ANNÉES 2000 :
NE PRÉOCCUPATION MAJEURE POUR LES FACTEURS
SE RAPPORTANT AUX CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDIANTS**

A partir des années 1950, l'université française est confrontée à deux périodes marquantes dans l'évolution de ses effectifs. La première est caractérisée par l'allongement de la scolarité obligatoire en 1959 et l'avènement du collège unique en 1975. Ces événements auront pour effet de démocratiser l'accès à l'enseignement secondaire et auront par voie de conséquence une incidence importante sur les effectifs d'étudiants accédant à l'enseignement supérieur. La seconde « vague » de massification est liée à la mise en place des baccalauréats professionnels en 1985 et à la volonté politique en 1989 de faire accéder 80 % d'une génération au baccalauréat, mais aussi dans un contexte plus général à une hausse massive du taux de chômage dans le pays et des difficultés d'insertion sur le mar-

² Nous reviendrons sur ces bouleversements en première partie

ché du travail (Pinto, 2008). Le nombre d'étudiants à l'université est ainsi passé de 215 000 en 1960 à 1 320 000 en 2010³ (MESR, 2013). Cette démocratisation de l'accès à l'université est aujourd'hui encore régulièrement remise en cause puisque si certains considèrent qu'une démocratisation quantitative a bien eu lieu (Prost, 1986), la démocratisation qualitative ne serait, elle, en revanche pas encore vraiment effective (Beaud, 2002). D'aucuns considèrent néanmoins que cette hausse du nombre d'inscrits s'est accompagnée d'une hétérogénéisation du public étudiant, en termes d'origine sociale, de genre, de passé scolaire, mais aussi de pratiques d'étude.

Les étudiants de la massification ont-ils autant de chance de réussir ?

Même s'ils restent sous-représentés et que leur accès à l'université se différencie de celui des enfants de cadres en cela qu'ils accèdent à des filières moins prestigieuses⁴, les étudiants issus de milieu populaire sont de plus en plus nombreux à s'inscrire en première année universitaire : alors que 4,4 % des jeunes inscrits à l'université en 1960 ont des parents ouvriers, ils sont 10,7 % dans ce cas durant l'année 2012-2013 (MESR, 2013). C'est dans ce contexte que nombre de chercheurs se sont interrogés sur l'effet que pouvait avoir l'origine sociale des étudiants sur leur réussite. Ont alors été produites un grand nombre d'enquêtes, quantitatives pour la majorité d'entre elles, destinées à mettre en lumière le poids de l'origine sociale sur la réussite. Ces recherches reposent sur l'élaboration de modèles économétriques (de type régression linéaire ou logistique) et permettent d'évaluer la part de variance expliquée par l'ensemble des variables prises en compte dans le modèle, mais aussi d'évaluer l'effet spécifique de chacune de ces variables sur la réussite. On parle ainsi d'effet « toutes choses égales par ailleurs ». Investigant auprès d'étudiants inscrits en première année de droit à Dijon en 1990, Duru-Bellat (1995) montre à l'appui de ce type de modèle qu'une origine sociale favorisée est un atout en lettres, en psychologie et en droit, mais ne joue pas significativement en sciences. Elle constate que les caractéristiques scolaires des étudiants sont bien plus explicatives de la réussite que leur origine sociale, ces deux types de variables étant toutefois corrélés.

Par ailleurs, Lemaire (2000), appuyant son analyse sur un échantillon de 6 436 jeunes bacheliers en 1996, montre concernant les chances de valider la seconde année universitaire en deux ans que le fait d'avoir un père ouvrier ou employé n'a pas d'impact significatif. Cependant, elle note que, toutes choses égales par ailleurs, la probabilité qu'un étudiant dont le père est enseignant valide sa L2 en deux ans est supérieure de 10,7 % à celle d'un étudiant dont le père exerce une profession intermédiaire. Ces résultats laissent à penser que l'origine sociale de l'étudiant a des répercussions sur son parcours en L1. Felouzis (2000) indique toutefois que sur le critère de l'abandon, l'origine sociale conserve un impact sur la sortie de l'enseignement supérieur sans diplôme mais qu'elle ne joue pas de façon univoque selon les cursus. Ce constat est étayé par les travaux de Michaut (2000, 2004). Ce dernier a mené une enquête de terrain sur trois sites universitaires (Dijon, Nantes, Toulouse) auprès d'étudiants de première année dans les filières AES, psychologie et sciences de la vie et de la terre. Ses résultats indiquent que, toutes choses égales par ailleurs, l'influence de l'origine sociale se manifeste davantage

³ Hors IUT.

⁴ Les étudiants de milieu populaire sont surreprésentés en AES, Sciences humaines et sociales, langues et STAPS (Sautory, 2007), mais constituent seulement respectivement 9,1 % et 5,9 % des effectifs en droit et en santé (MESR, 2013).

en matière d'abandon qu'en matière d'échec. La littérature sur les inégalités sociales de réussite dans l'enseignement supérieur laisse ainsi envisager que la sélection opérée antérieurement a pour conséquence une moindre influence de l'origine sociale au niveau universitaire. La réussite d'un parcours « sans faute », mesurée par l'obtention d'une licence en trois ans, n'est pas dépendante de la profession des parents, quand sont contrôlés les autres facteurs, notamment les caractéristiques scolaires (Grignon & Gruel, 1999 ; Felouzis, 2000 ; Michaut, 2000). Les inégalités liées à l'origine sociale se manifestent dans la poursuite d'études, dans les parcours, mais ne sont plus visibles directement sur la réussite. La part d'explication de l'origine sociale dans la variance de la réussite dans le supérieur est faible. Ces résultats sont confortés par l'analyse de Galand, Neuville et Frenay (2005), chercheurs belges qui répertorient un ensemble de travaux montrant une corrélation entre la réussite et le milieu social mais d'après lesquels la part de variance expliquée ne varie que de 1 % à 5 %.

Il faut alors aller chercher vers d'autres variables pour tenter de comprendre la réussite en tant que telle. Le genre de l'étudiant est en ce sens une variable qui pose plus particulièrement question. En effet, avec la seconde vague de massification de la deuxième moitié du XX^e siècle, ce sont davantage de filles qui accèdent à l'enseignement universitaire. Tandis qu'elles ne représentaient que 35 % des effectifs en 1960 (Vasconcellos, 2006), elles deviennent majoritaires et sont plus de 57 % en 2011-2012 (MESR, 2013). Or, il semble qu'à caractéristiques comparables, notamment scolaires, les garçons soient plus nombreux à redoubler, ils optent également plus souvent pour une réorientation ou l'abandon de leurs études (Lemaire, 2000). Mais ces données brutes sont en partie le reflet du passé scolaire, le parcours des garçons étant plus souvent ponctué d'un redoublement. Or les élèves considérés comme « à l'heure » scolairement réalisent un meilleur parcours dans le supérieur. En partie seulement car une comparaison reposant sur le genre des bacheliers généraux « à l'heure » reste bénéficiaire aux filles (55 % vs 43 %) (Lemaire, 2000). Une interprétation uniquement sexuée de ces écarts de réussite doit cependant être nuancée selon Michaut (2012). Ces différences de réussite seraient, pour partie, la conséquence des pratiques étudiantes des filles. Elles sont plus assidues, s'octroient moins de loisirs et c'est par leurs pratiques plus studieuses qu'elles réaliseraient de meilleures performances que les garçons (Lahire, 1997 ; Frickey & Primon, 2002 ; Gruel & Thiphaine, 2004a). Au vu de ces travaux, il ressort que le genre fait une différence, mais que cet effet tiendrait plutôt dans des considérations qui sont le reflet de modalités différentielles de socialisation (Duru-Bellat, 2004). Le principal effet différenciateur du genre se répercute de façon plus prononcée sur les parcours que sur la réussite en tant que telle.

Outre l'origine sociale et le genre des étudiants, les chercheurs ont fait le choix d'intégrer à leurs modèles explicatifs de la réussite d'autres variables liées aux caractéristiques sociodémographiques et aux conditions de vie des étudiants, telles que leur nationalité et leur mode de logement, cela afin d'affiner leur raisonnement « toutes choses égales par ailleurs ». Or, la nationalité de l'étudiant n'est pas plus éclairante dans l'explication des écarts de réussite chez les étudiants puisqu'elle est non significative sur la réussite en première année et sur la probabilité de valider une seconde année (Teissier, Theulière & Tomasini, 2004). Pour ce qui est du lieu d'habitation, Grignon & Gruel (1999), s'appuyant sur des données collectées dans le cadre d'une enquête réalisée en 1997 par l'Observatoire de la Vie Étudiante, montrent que ceux ayant quitté le domicile parental ont de plus grandes chances de réussite, ce résultat prévalant autant pour les étudiants de L1 que pour ceux de deuxième ou troisième année de licence. Le fait d'habiter en ré-

sidence universitaire, en foyer ou en internat confère de surcroît un certain avantage. Le pouvoir explicatif de cette variable reste cependant relativement faible.

Au-delà de l'arrivée d'un public plus populaire et plus féminin, la massification des effectifs universitaire s'est accompagnée d'une hétérogénéisation du public en termes de passé scolaire. C'est ainsi que les bacheliers professionnels, mais aussi technologiques sont de plus en plus nombreux à faire le choix de poursuivre leurs études à l'université : à la rentrée 2011, 17,9 % des bacheliers technologiques et 7,8 % des bacheliers professionnels optaient pour une poursuite d'études à l'université (MESR, 2013). Or, la série du baccalauréat est mise au jour comme étant déterminante pour la réussite. Ainsi, les bacheliers généraux présentent de meilleurs taux de réussite à l'université que les bacheliers technologiques, eux-mêmes plus performants que les bacheliers professionnels, cela étant sans doute dû au fait que les enseignements dispensés en terminale professionnelle ne s'avèrent pas véritablement en adéquation avec le programme délivré en première année universitaire (Michaut, 2000). Les recherches montrent que c'est d'ailleurs en réalité l'ensemble du parcours scolaire antérieur de l'étudiant qui est déterminant pour sa réussite en première année universitaire. On parle d'ailleurs bien souvent dans ce cadre du « passé scolaire » de l'étudiant, celui-ci étant constitué d'indicateurs tels que le retard scolaire (nombre de redoublements), la série du baccalauréat obtenu ou encore la mention au baccalauréat. A ce titre, le retard scolaire, distinguant les étudiants ayant déjà été confrontés à des difficultés dans le primaire ou le secondaire, signale un handicap quant à une réussite sans écueil de la licence. Le redoublement qui a lieu dans le secondaire a un effet négatif sur la réussite (Duru-Bellat, 1995). Gury (2007) montre même qu'un redoublement dans le secondaire triple les risques de sortir sans diplôme de l'enseignement supérieur. On peut d'ailleurs ajouter que l'âge de l'étudiant, pouvant souvent être vu comme le reflet de difficultés scolaires antérieures ayant abouti à un (ou des) redoublement(s) et traduisant donc un parcours scolaire déjà marqué d'obstacles, a un effet très significatif sur la réussite : plus l'étudiant est âgé en première année, plus ses chances de réussite diminuent (Michaut, 2000). L'effet du redoublement n'est cependant pas le même selon le moment auquel il se produit puisque en revanche, comme le montrent notamment les chercheurs belges, un redoublement qui a lieu en première année universitaire constitue un avantage pour l'étudiant qui s'est familiarisé avec le fonctionnement universitaire : il a entamé son apprentissage du métier d'étudiant, en a perçu les difficultés (Romainville, 2000). De plus, une réussite linéaire sans entrave est observée de façon d'autant plus nette que les étudiants ont obtenu une mention au baccalauréat et plus cette mention est élevée, plus les chances de réussite de l'étudiant augmentent (Michaut, 2000 ; Gruel, 2002). En comparaison à la mention passable, l'obtention d'une mention « très bien », confère à l'étudiant trois fois plus de chances de valider sa première année (Gruel, 2002). Tout comme les séries du baccalauréat régissent en partie la réussite de la licence en trois ans, elles déterminent aussi la probabilité de réussite aux examens, mesurée par les notes aux partiels : « *la note obtenue au baccalauréat est associée significativement à la probabilité de réussir en première année* » (Duru-Bellat, 1995).

Finalement, le parcours antérieur explique une part non négligeable de la variabilité de la note moyenne obtenue en fin d'année par les étudiants : de 15 % à 45 % selon le lieu et la filière d'études (Michaut, 2000). Des chercheurs belges, à l'image de De Ketele (1990), Romainville (2000) et de Galand, Neuville & Frenay (2005) parviennent aux mêmes conclusions en expliquant que même si l'effet du passé scolaire varie en fonction de la filière d'inscription dans l'enseignement su-

périeur et que son poids est parfois surestimé, il demeure un groupe de variables capital à prendre en compte dans l'analyse des facteurs de réussite à l'université. Néanmoins, il ne suffit à expliquer la réussite dans son intégralité, signifiant ainsi que d'autres types de variables interviennent dans la compréhension de ce phénomène. De ce fait, d'autres recherches ont dans un même temps émis pour hypothèse que le « *métier d'étudiant* » ainsi que le projet d'étude de ce dernier pourraient contribuer à expliquer la réussite.

LES ANNÉES 2000, UN TOURNANT MAJEUR DANS LA COMPRÉHENSION DES FACTEURS DE RÉUSSITE À L'UNIVERSITÉ

Au cours des années 2000, de nouvelles recherches portant sur la réussite en première année universitaire sont produites, confortant de précédents constats. A titre d'exemple, Beaupère *et al.* (2007) indiquent eux aussi concernant le passé scolaire de l'individu que la série du baccalauréat conditionne le parcours post-bac et constitue un indicateur important à prendre en compte dans la compréhension du phénomène échec. D'ailleurs, s'appuyant sur les données relatives à un panel de la DEPP en 2002 constitué de 5 648 jeunes, Dethare et Lemaire (2008) notent que 7 % seulement des bacheliers professionnels et 15 % des bacheliers technologiques ont validé leur licence en trois ans alors que c'est le cas de 45 % des bacheliers généraux (Dethare et Lemaire, 2008). De plus, Beaupère *et al.* (2007) précisent que les détenteurs d'un baccalauréat scientifique bénéficient d'une « *voie royale* » pour continuer leurs études dans l'enseignement supérieur. La mention au baccalauréat est elle aussi toujours entrevue comme un facteur prédictif de la réussite. En effet, les bacheliers généraux avec mention décrochent pour 69 % une licence en trois ans alors que ceux n'ayant pas de mention sont moitié moins (35 %) (Dethare et Lemaire, 2008).

Cependant, ces recherches intègrent aussi de nouveaux facteurs à leurs analyses. C'est ainsi que l'on voit apparaître une préoccupation majeure pour les conditions de vie des étudiants, particulièrement en termes de ressources financières. En effet, la démocratisation de l'enseignement supérieur a créé de nouveaux besoins de financement des études pour une part de plus en plus importante d'étudiants d'origine populaire et/ou contraints de quitter le domicile familial (Béduwé & Giret, 2004). Par conséquent, certains auteurs se penchent sur les bourses perçues par les étudiants. Le fait de percevoir une bourse est conditionné principalement par les revenus parentaux. Le poids de ce critère sur la réussite est donc subordonné à l'origine sociale de l'étudiant. L'effet du statut de boursier doit alors être mesuré en contrôlant par ailleurs le milieu social qui renvoie au niveau social des parents. Néanmoins, ce facteur apparaît comme peu significatif dans l'explication de la réussite (Michaut, 2000). Mais surtout, nombre d'auteurs se sont penchés sur l'effet de l'activité rémunérée exercée par l'étudiant parallèlement à ses études, sur laquelle nous nous pencherons ci-après. Par ailleurs, tandis que jusqu'alors l'échec était envisagé comme étant de la responsabilité de l'étudiant uniquement, les chercheurs sont de plus en plus nombreux à la fin des années 1990 et au début des années 2000 à émettre l'hypothèse selon laquelle l'échec en premier cycle ne tiendrait pas uniquement des caractéristiques personnelles des étudiants, mais aussi des caractéristiques de l'institution universitaire (Felouzis, 2001 ; Michaut, 2000 ; Felouzis & Le Guyader, 2007). Ils vont alors chercher à expliquer le phénomène d'échec à l'appui de facteurs plus contextuels.

L'activité salariée des étudiants

D'après l'enquête « conditions de vie » menée en 2013 par l'Observatoire de la Vie Étudiante, 45 % des étudiants exercent une activité rémunérée au cours de l'année universitaire. Si peu d'étudiants de première année se retrouvent dans cette situation et profitent plutôt des vacances d'été pour travailler, il n'en reste pas moins que le profit qu'ils tirent de cet emploi n'est pas identique pour tous. Une part des étudiants salariés est caractérisée par une situation précaire et les « jobs » étudiants sont souvent peu rémunérateurs. Cette vie parallèle, indispensable financièrement pour une part des étudiants (Giret, 2011), est néfaste aux études. Ces étudiants voient leur risque d'abandon et d'échec augmenter. D'autres étudiants, à l'inverse, bénéficieront d'un avantage procuré par cet emploi étudiant en fin de cursus. Béduwé & Giret (2004), dont les analyses reposent sur les données de l'enquête *Génération 98* du Céreq qui concerne les étudiants sortis en 1998 du système d'enseignement supérieur, montrent d'ailleurs à l'appui de modèles de régression logistique que l'insertion de ces étudiants sera facilitée par l'acquisition de cette expérience professionnelle du marché de l'emploi.

Si l'on en revient aux conséquences sur la réussite, différents travaux indiquent que l'effet de l'activité rémunérée va en réalité différer selon le temps qui est consacré à cette activité et selon sa nature. Le temps de travail salarié n'a pas d'impact s'il n'excède pas un seuil et ne pénalise pas l'étudiant dans son temps d'études. Certaines activités rémunérées tel le baby-sitting procurent même un avantage en termes de réussite chez les étudiants de première année (Michaut, 2000). A l'inverse, Beffy, Fougère et Maurel (2009), en élaborant des modèles de régression logistique basés sur des données relatives à des échantillons extraits des enquêtes Emploi de l'Insee de 1992 à 2002, c'est à dire à des personnes en cours d'études initiales à l'université et préparant un diplôme universitaire de premier ou de second cycle, montrent qu'un temps salarié plus important augmente les risques d'échec, notamment quand il excède 15 à 20 heures par semaine (Beffy, Fougère & Maurel, 2010). La probabilité de valider la première année est réduite de 42 % pour l'étudiant qui exerce un emploi à mi-temps et les conséquences sont sensiblement les mêmes dans la suite du cursus (Giret, 2011). Froment (2012) rejoint ces constats en étudiant les réponses à un questionnaire « conditions de vie » diffusé en 2009 à des étudiants inscrits en fin de première universitaire et en menant des entretiens auprès d'étudiants inscrits en deuxième année mais ayant exercé une activité rémunérée en première année : une activité d'une durée de huit heures par semaine ou moins semble avoir un effet positif sur l'accès en deuxième année, alors que travailler plus de huit heures par semaines a des conséquences non négligeables sur l'accès à la L2, ainsi que sur le redoublement. En termes de nature des emplois, les étudiants qui ont une activité intégrée à leur cursus n'en pâtissent pas sur la validation de leur diplôme, voire même y gagnent en réussite, alors que ceux pour qui l'activité salariée s'additionne aux études (et entre donc en concurrence avec le temps studieux), ont plus de risques de mettre en danger leur réussite (Gruel & Thiphaine, 2004b ; Giret, 2011). En outre, le type d'activité exercée est lié au milieu social d'origine de l'étudiant. Tandis que les enfants d'ouvriers sont « *particulièrement exposés aux emplois susceptibles d'entraver la réussite universitaire* », les enfants de cadres bénéficient en revanche de conditions de vie plus favorable : leur activité rémunérée est au début de leur parcours à l'université très occasionnelle, puis devient complémentaire à leurs études (Pinto, 2010 ; Froment, 2012).

L'activité rémunérée exercée par l'étudiant apparaît donc comme un facteur important à prendre en compte lorsque l'on cherche à expliquer la réussite à l'université. Néanmoins, les variables intégrées aux modèles d'analyse des recherches présentées jusqu'à présent concernent les caractéristiques personnelles des étudiants uniquement. En effet, Galand *et al.* (2005)⁵ constatent que la littérature scientifique produite sur les facteurs de réussite est telle que tout se passe « *comme si celle-ci partait de l'hypothèse implicite que l'échec tiendrait principalement aux caractéristiques des étudiants plutôt qu'aux caractéristiques du contexte auxquelles ils étaient confrontés* ». Pourtant, l'ensemble de ces éléments semble être encore insuffisant pour expliquer l'échec dans son intégralité, celui-ci constituant un phénomène « *complexe* ». En effet, même les études intégratives, c'est-à-dire prenant en considération de façon simultanée l'ensemble des différents types de facteurs cités ci-dessus, ne parviennent à expliquer plus de la moitié « *des différences de performances universitaires entre étudiants* » (Galand *et al.*, 2005). Certes, il existe une part d'éléments inhérents à l'étudiant que l'on ne pourra jamais totalement expliquer, mais pour certains auteurs les causes de l'échec sont à chercher autre part et il est dans ce cadre important de ne pas négliger « *les causes d'échec inhérentes au fonctionnement même de l'université* » (Duru-Bellat, 1995). Par conséquent, différents travaux, intégrant des variables liées à l'institution universitaire en tant que telle et notamment à différentes politiques nationales, ont alimenté les écrits scientifiques sur le sujet dans les années 2000.

Un intérêt grandissant pour les politiques nationales

Avec la démocratisation de l'université et la massification de ses effectifs, c'est aussi son mode de fonctionnement qui a connu de véritables bouleversements. En effet, depuis les années 1950, les différents gouvernements ont, au fil des décennies, initié lois, plans et autres réformes destinés à faire face à ce public de plus en plus hétérogène. Citons à ce titre, de façon chronologique mais non exhaustive, la loi Faure (1968) qui renforce l'autonomie des universités, supprime les facultés au profit des UER (futurs UFR), fonde le conseil universitaire, encourage la pluridisciplinarité et crée le statut d'enseignant chercheur ; le décret du 27 février 1973 qui instaure le Diplôme d'Études Universitaires Générales (Deug) ; la loi Savary (1984), fixant les missions de l'enseignement supérieur ; le plan Université 2000 (1988) qui prévoit la rénovation des bâtiments, l'élargissement des sites universitaires et l'ouverture d'antennes ; la réforme Bayrou (1997) qui conduit à une semestrialisation des études, à la mise en place d'un semestre d'orientation en première année, ainsi qu'à la création d'universités de professionnalisation technologique ; la création des licences professionnelles en 1999 ; la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (2007), qui se donne pour ambition de réformer et de moderniser les universités ; le plan réussite en licence (2007), destiné à diviser par deux le taux d'échec en première année de licence en cinq ans et à faire atteindre 50 % d'une classe d'âge au niveau licence ; ou bien encore plus récemment la loi Fioraso (2013) qui prévoit la spécialisation progressive en licence pour favoriser la réorientation sans redoublement, la simplification des intitulés de Licence et Master, ou bien encore l'entrée de l'université dans « *l'ère numérique* ». L'ambition de ces différentes lois et plans gouvernementaux est, outre le fait d'inscrire l'université dans une stratégie de compétitivité face aux systèmes d'enseignement supérieur d'autres pays européens, de faire face à

⁵ En s'appuyant sur les travaux de Lee et Burkman (2003).

l'afflux d'étudiants qu'elle rencontre depuis la fin des années 1950 et de tenter de favoriser la mise en place de dispositifs destinés à améliorer la réussite du plus grand nombre d'entre eux. Toutefois, à partir des années 2000, les chercheurs s'interrogent quant aux réels effets de ces dispositifs et vont intégrer un certain nombre d'entre eux à leurs modèles d'analyse. Citons d'abord à ce titre le tutorat. Ce soutien personnalisé créé à titre expérimental en 1992 avec pour objectif de favoriser l'intégration et la réussite des étudiants à l'université, a d'abord été le fait d'universités, même plus exactement d'enseignants précurseurs. C'est sur la base de leurs projets que les États généraux de l'université (1996) ont révélé l'importance de cette mesure pour favoriser la réussite des étudiants dès leur entrée à l'université (Annoot, 2001). Par la suite, le tutorat a été généralisé par circulaire en octobre 1996, puis officialisé par arrêté (décret Bayrou, 1997). Par ailleurs, depuis la loi LRU (loi n° 2007-1199 du 10 août 2007), de nouvelles missions ont été attribuées à l'Université. Il est dorénavant attendu de celle-ci et de ses enseignants qu'elle prenne en charge l'orientation et l'aide à l'insertion professionnelle des étudiants. Des possibilités de réorientation au cours de la première année sont offertes aux étudiants de façon à limiter l'échec en fin de première année, des ateliers individualisés portant sur la méthodologie du travail universitaire ou sur l'orientation sont proposés dans certaines universités de façon à former et informer les étudiants sur les attentes de l'institution et sur les perspectives qu'elle offre.

Or, des recherches montrent que les possibilités de réorientations en cours d'année et l'aide apportée aux étudiants, sous la forme de tutorat notamment semblent donner des effets mitigés (Danner, 2000 ; Borrás, 2011 ; Annoot, 2012), de par le ciblage difficile des étudiants fragiles. Si les effets des rares réorientations en cours d'année restent encore à déterminer, les recherches montrent que les dispositifs d'accompagnement méthodologique ou pédagogique, les plus souvent facultatifs, touchent rarement ceux qui en auraient le plus besoin (Danner, 2000 ; Fornasieri *et al.*, 2003 ; Cannard *et al.*, 2012 ; Ben Abid-Zarrouk & Weisser, 2013). C'est d'ailleurs le cas des nouveaux dispositifs d'aide à la réussite qui voient le jour en 2007 avec la mise en place du *Plan Réussite en Licence (PRL)*. Ce plan, doté d'un budget de 730 millions d'euros, a pour ambition de « *diviser par deux le taux d'échec en première année en cinq ans* », de « *faire de la licence un vrai diplôme national qualifiant d'insertion ou de poursuites d'études* » et d'atteindre l'objectif de « *50 % d'une classe d'âge au niveau licence* » (MESR, 2007). Mais les conclusions des différents rapports déjà établis sur la mise en place du PRL sont au demeurant mitigées. En effet, du point de vue de sa mise en œuvre, même si le PRL a permis des évolutions dans certains domaines, il ne remplit pas tous ses objectifs (Bétant, Foucault et Peyroux, 2010). 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. Nombre de ces constats ont égale-

ment été repris par la Cour des comptes en 2012. De manière récente, la non réduction de l'échec en Licence à l'issue du PRL a été annoncée par le Ministère (MESR, 2012) et les premières tentatives de mesure de ce plan ne mettent pas en avant des effets massifs et significatifs sur la réussite des étudiants. En effet, Morlaix et Perret (2013), s'appuyant sur un échantillon composé de 9 877 étudiants de première année dans 14 filières, ont, pour leur part, cherché à évaluer l'efficacité des actions mises en place dans le cadre du PRL à l'université de Bourgogne sur la réussite des étudiants. Les dispositifs retenus pour les besoins de cette recherche sont ceux initiés au premier semestre. Ils sont en ce sens relatifs à l'accueil et au suivi pédagogique renforcés des étudiants, à l'enseignement de la méthodologie du travail universitaire, aux modalités pédagogiques rénovées et à la réorientation des étudiants en situation d'échec. Même si elles relativisent leurs résultats en raison de leurs choix méthodologiques, ces auteures qualifient de « *décevants* » les résultats de l'effet global du PRL. Elles constatent d'abord que le taux d'échec en termes d'ajournements et de défaillances a augmenté depuis la mise en place du PRL. Si elles n'établissent aucun lien direct avec les effets à proprement parlé du PRL, elles estiment néanmoins que « *la situation interroge quant à la pertinence de la politique mise en place* ». Par ailleurs, elles notent 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* ». Cette politique aurait même un effet négatif sur les bacheliers scientifiques et littéraires, ceux-ci voyant leur probabilité d'être ajournés augmenter « *avec le nombre d'actions introduites dans leur formation* ». Elles mentionnent de surcroît le fait que « *les effets des actions du PRL se révèlent limités* » et que « *toutes les actions ne peuvent gommer les effets du passé scolaire* », celui-ci demeurant le facteur le plus explicatif de la réussite en première année. D'autres recherches se focalisant en particulier sur une action du PRL, aboutissent également à des constats mitigés. A titre d'exemple, Perret, Berthaud & Pichon (2014) ont pu mettre au jour les effets positifs d'un programme de « *révisions intersessions* » mis en place en première année de Sciences de la Vie et de la Terre, mais uniquement en ce qui concerne les examens du second semestre. Ces effets sont de plus différenciés selon le profil des étudiants ; les filles, les bacheliers scientifiques et les étudiants ayant déjà une expérience universitaire étant ceux qui tirent le plus profit de ce programme.

D'autres travaux encore ont porté sur les effets de « *site* », expression préférée par Michaut (2000) à celle d'effet « *établissement* ». Déjà en 1994, Duru-Bellat, Jarousse & Rapiou montraient que toutes choses égales par ailleurs, les étudiants parcourant leur cursus en antenne universitaire ont moins de chances de réussir que leurs semblables étudiant à l'université « mère » : alors qu'ils bénéficient des mêmes enseignements et modalités d'examens, ils sont 16 % de moins à être reçus aux examens. Felouzis (2001b), suivant une cohorte de 1373 entrants en première année de droit en L1 en 1992 au sein d'une université mère et de deux de ses antennes délocalisées, aboutit au même type de constat. Cependant, cette différence disparaît dès la deuxième année d'études. L'une des explications à ce résultat peut sans doute résider dans le fait que, les antennes universitaires accueillent un public relativement populaire (Pinto, 2008), pour lequel le choix de l'université, désormais proche de leur domicile, « obéit souvent à une logique de desperado : rien à perdre, tout à gagner », puisqu'elle offre la possibilité de poursuivre à moindre coût des études dans la seule institution d'enseignement supérieur qui ne procède à aucune sélection à l'entrée (Convert, 2003). Dans cette même perspective, Nicourd, Samuel & Vilter (2011) se sont attachées à montrer que certaines inégalités territoriales, en termes d'université d'appartenance, exerçaient un effet

sur la réussite des étudiants inscrits en première année d'administration économique et sociale. Ce résultat serait la conséquence de la sectorisation à l'entrée à l'université, qui « *conduit les établissements à être représentatifs de la composition sociale de leur environnement* ». De plus, l'efficacité des modes d'organisation pédagogique sur la réussite des étudiants de première année universitaire est une dimension ayant elle aussi été approfondie par les chercheurs. Ainsi, l'organisation pédagogique s'articule selon Michaut (2000) autour de quatre dimensions principales : l'organisation générale, les curricula, les modes de certification et les dispositifs particuliers d'aide à la réussite. Il montre que les modes d'organisation pédagogique constituent un facteur faiblement explicatif des résultats obtenus par les étudiants aux examens. A titre d'exemple, seule la durée annuelle d'enseignement a un impact positif et significatif sur la réussite en L1. Pour ce qui est des permanences des enseignants, du taux d'encadrement, de la concertation entre enseignants ou encore de la proportion de cours magistraux, l'impact demeure toujours non significatif.

Si ces différentes recherches contribuent à comprendre plus finement le phénomène échec à l'université, elles passent toutefois sous silence encore un certain nombre de facteurs, comme la motivation de l'étudiant et les pratiques d'enseignement des enseignants, concernant lesquels les chercheurs vont s'interroger au cours des années 2010.

LES ANNÉES 2010 : LA PART ACTIVE DES ÉTUDIANTS ET DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS

Au cours des années 2010, l'échec d'un grand nombre d'étudiants en première année demeure un problème d'actualité et la communauté scientifique continue de s'interroger sur ce phénomène. L'influence de la carrière scolaire de l'étudiant et la part de déterminisme qui en résulte ont largement été documentées et ces facteurs renvoient à une construction des inégalités sociales accumulées au cours du cursus scolaire. L'effet de l'origine sociale souvent écarté en raison de son faible pouvoir explicatif se trouve néanmoins médiatisé par le passé scolaire de l'étudiant. Il est intéressant de relever qu'au-delà de ces déterminismes sociaux et scolaires massifs, le projet personnel de l'étudiant, ses manières d'étudier conserve un impact « *toutes choses égales par ailleurs* ». Dans la continuité de l'interrogation du rôle de l'étudiant en tant qu'acteur de son apprentissage, le curseur de l'analyse des facteurs de réussite s'est déplacé sur les capacités de l'étudiant et sur les aspects motivationnels. En outre, le rôle du deuxième acteur du triangle pédagogique de Houssaye (2000), l'enseignant, en vient également à être convoqué dans l'explication de la réussite des étudiants à travers ses pratiques.

La place des caractéristiques personnelles des étudiants dans les recherches des années 2010

Les différents travaux produits durant ces cinq dernières années aboutissent concernant un certain nombre de facteurs aux mêmes conclusions que celles mentionnées dans les écrits des années 1990 et 2000. A titre d'exemple, Lambert-Le Mener (2012) démontre à son tour que la catégorie sociale de l'étudiant, appréhendée cette fois par le niveau de diplômes de ses parents, n'a pas d'effet sur la réussite une fois les facteurs scolaires contrôlés. De même, Lambert-Le Mener (2012), Morlaix & Suchaut (2012) et Duguet (2014) identifient eux aussi le passé scolaire comme étant hautement prédictif de la réussite en première année univer-

sitaire. D'autres travaux se penchent de nouveau sur les conditions de vie des étudiants au travers de leurs revenus financiers. Il est maintenant démontré, qu'à niveau scolaire et discipline universitaire donnés, les étudiants les plus en difficulté financière réussissent toujours moins bien que les autres, même si la bourse comporte un effet protecteur contre l'échec, le fait de ne pas percevoir d'allocation diminuant encore la probabilité de réussir (Laïb, 2014).

D'autres facteurs, dont l'effet sur la réussite à l'école primaire a déjà pu être démontré (Barrouillet, Camos, Morlaix & Suchaut, 2008), font eux aussi l'objet d'investigations, comme il en est le cas des capacités cognitives des étudiants. Il nous semble qu'à l'heure actuelle, dans le contexte français, une seule recherche les a mesurées et interrogées comme déterminants de la réussite (Morlaix & Suchaut, 2012). Or, ces capacités, mesurées à travers la mémoire de travail, la vitesse de traitement de l'information et les capacités de raisonnement, n'exercent pas, toutes choses égales par ailleurs, d'effet direct sur la réussite. Cependant il peut être relevé que leur effet, en particulier celui des capacités de raisonnement, transite par le passé scolaire et influe indirectement sur les performances académiques. Ce résultat montre que « *l'essentiel de l'influence de ces facteurs s'est exprimé auparavant tout au long de la scolarité* ». Ainsi, la variation de réussite est expliquée pour 84 % par le passé scolaire et pour seulement 2 % par les capacités cognitives.

Parallèlement à ces travaux, un autre facteur essentiel au processus d'apprentissage est abordé dans les recherches : il s'agit de la motivation des étudiants, facteur dont l'effet sur la scolarité a largement été étudié par les chercheurs québécois. La motivation peut être définie comme étant « *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* » (Viau, 1998). Vallerand mentionne en 1993 le fait que ce facteur tient « *un rôle capital dans les activités d'apprentissage, de créativité, de performance et de persévérance dans les études* ». Ce dernier ajoute que le manque de motivation est un élément exerçant un rôle primordial dans la décision d'abandonner les études. De même, pour Bédard & Viau (2001) la motivation représente une condition importante de l'apprentissage. Des recherches s'appuyant plus précisément sur la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (1985), montrent qu'un faible niveau d'autodétermination peut notamment engendrer une faible performance scolaire (Fortier, Vallerand & Guay, 1995). Ces derniers indiquent d'ailleurs qu'une motivation intrinsèque produit un meilleur niveau de créativité, diminue les abandons d'études, entraîne un plus grand engagement cognitif et un meilleur apprentissage.

En France, les travaux cherchant à éclairer le rôle de cette variable sur la réussite se font plus rares. Pourtant, Boujut & Bruchon Schweitzer (2007) évoquent toute l'importance de considérer ce facteur puisque selon eux, « *outre les aptitudes cognitives des élèves ou des étudiants, c'est leur motivation qui explique leur réussite* ». Plus récemment, Lambert-Le Mener (2012) s'est attachée à étudier, au travers une démarche empirique, le rôle joué par la motivation sur la réussite des étudiants de première année universitaire. Cette auteure montre que l'impact de cette variable varie en fonction du degré de motivation de l'individu. Ainsi, la motivation intrinsèque joue un rôle positif et significatif sur la moyenne annuelle obtenue par les étudiants, tandis que l'amotivation exerce un impact négatif sur les résultats obtenus par les étudiants aux examens. Cet effet varie toutefois en fonction du niveau des étudiants, la motivation n'ayant aucune incidence sur les étudiants les plus faibles. En revanche, ce facteur joue un rôle important

pour les étudiants du dernier quartile, jusqu'à deux points de plus sur la moyenne annuelle : « *ces étudiants meilleurs scolairement tendent à bénéficier de façon plus profitable du fait d'être motivé* ». En définitive, Lambert-Le Mener estime que la motivation constitue « *un facteur clé dans la compréhension de la réussite* », puisqu'elle joue un rôle « *notable* » sur les résultats obtenus aux examens par les étudiants de première année. Duguet (2014) aboutit au même type de constat : la motivation constitue une variable très significative dans l'explication, toutes choses égales par ailleurs, de la note moyenne obtenue au premier et second semestre, ainsi que de la probabilité de valider la première année universitaire. Cet effet reste cependant moindre en comparaison à celui des caractéristiques liées au parcours scolaire. Par ailleurs, d'autres écrits montrent que la construction de l'effet de la motivation est sous-tendue par le passé scolaire de l'étudiant, un parcours plus général et brillant augurant une motivation plus forte. L'origine sociale joue pour sa part un rôle en amont sur la détermination du choix de la série dans le secondaire se répercutant indirectement sur la motivation (Morlaix & Le Mener, 2015).

Toutefois, les années 2010 sont également celles d'une évolution de la focale selon laquelle sont appréhendés les déterminants de la réussite universitaire : alors que la littérature regorge de travaux sur les caractéristiques personnelles des étudiants et que quelques recherches ont été produites sur différents facteurs contextuels liés aux politiques nationales, un questionnement émerge concernant les pratiques enseignantes.

*Les effets des facteurs pédagogiques,
une question qui reste globalement en suspens*

On assiste en France depuis plusieurs décennies à une préoccupation grandissante autour des questions liées à la pédagogie universitaire. En témoignent, à titre d'exemples, différents rapports produits au début des années 2000 : ainsi le rapport Dejean (2002) préconise que soit généralisée et rendue obligatoire une formation des enseignants à la pédagogie. Cette même année, le rapport Petit rappelle la nécessité de valoriser la pédagogie dans l'enseignement supérieur, en proposant notamment aux enseignants une formation pédagogique initiale et continue en ce sens. Plus récemment, le comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle (Raby, 2011) indique qu'une « *évolution* » des pratiques pédagogiques des universitaires est devenue une réelle nécessité. Cette « *évolution* » devrait passer par une valorisation de la mission d'enseignement à un niveau semblable à celui de la recherche, cela impliquant que les enseignants se voient proposer une formation à la pédagogie initiale et continue « *adaptée* », par exemple dans le cadre d'une structure universitaire de pédagogie. Toutefois, outre la valorisation et la formation des enseignants à la pédagogie, c'est aussi le rôle de leurs pratiques sur les apprentissages des étudiants qui fait l'objet d'interrogations croissantes. Ce même comité (Raby, 2011) mentionne en effet que cette évolution et cette valorisation de la fonction dite « *pédagogique* » constituent « *des éléments indispensables à la réussite des étudiants et à la qualité des formations de l'enseignement supérieur* ». De même, dans un rapport intitulé « *soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur* », Bertrand (2014) indique que la pédagogie constitue un facteur « *déterminant pour la réussite des étudiants* ». Il considère en ce sens qu'il est important de faire évoluer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, dans le but notamment de mieux pouvoir faire face aux différents publics étudiants.

Au regard de ces rapports, on peut s'interroger sur la manière dont la communauté scientifique s'empare de cette question. Or, différents écrits produits à l'échelle de l'hexagone sur la pédagogie universitaire soulignent, depuis maintenant déjà plusieurs décennies, l'importance d'approfondir les recherches sur le sujet. Tandis que certains dénoncent un « *immobilisme* » (Bireaud, 1990) de la pédagogie universitaire qui ne serait pas sans conséquences sur les étudiants, d'autres indiquent que la pratique des cours magistraux est « *inscrite dans la tradition universitaire* » et constitue par là-même un facteur d'échec pour les individus inscrits en premier cycle (Leroux, 1997), supposant par là même que la pédagogie mobilisée durant ce type de cours ne favoriserait pas la réussite étudiante. De même, Felouzis (2003), dans un ouvrage intitulé « *les mutations actuelles de l'université* », considère que le modèle pédagogique universitaire qui prévaut est inadapté aux nouveaux types de publics évoluant à l'université et que cette inadéquation se situerait à l'origine de la « *fuite* » des étudiants de premier cycle. Plus récemment, Paivandi (2012) évoque le fait que pour parer au « *décrochage précoce* » et favoriser la réussite des étudiants, il est nécessaire que l'université repense sa pédagogie.

D'autres chercheurs se sont évertués, en conclusion de leurs travaux et bien souvent en guise de perspective de recherche, à énoncer l'importance d'approfondir les travaux sur la prise en compte des pratiques enseignantes comme facteur de réussite. C'est notamment le cas d'Annot & Fave-Bonnet (2004). Ces dernières rassemblent dans un ouvrage des contributions visant à proposer un panorama de la recherche sur les pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur et indiquent en conclusion que « *l'action* » de l'enseignant auprès de son public d'étudiants n'est pas « *neutre* » et qu'elle mérite d'être étudiée. Coordinant avec Marc Romainville un ouvrage portant sur les facteurs de réussite, d'échec et d'abandon dans l'enseignement supérieur, Michaut (2012) ajoute par ailleurs que les effets des pratiques enseignantes sur la réussite restent aujourd'hui une « *zone d'ombre* », personne ne s'étant jusqu'à présent interrogé sur « *l'effet enseignant* » ou sur les pratiques de notation. Romainville et Michaut (2012) considèrent finalement que « *les pratiques enseignantes elles-mêmes et leur rôle dans la promotion de la réussite* » restent un axe à développer. Ils mentionnent en outre qu'« *échec et réussite apparaissent comme étant aussi sous l'emprise de l'action des enseignants, non pas dans une perspective culpabilisante sous entendant qu'ils sont à la source de l'échec, mais en indiquant que la qualité de leurs pratiques pédagogiques peut être déterminante dans la promotion de leur réussite, à exigences constantes* ».

Toutefois, à notre connaissance, une seule recherche en France (Duguet, 2014) s'est jusqu'à présent penchée, au travers de la mise en place d'un dispositif empirique, sur les implications des pratiques pédagogiques⁶ des enseignants sur la scolarité des étudiants inscrits en première année universitaire en termes de motivation, de manières d'étudier, mais aussi de réussite. Cette dernière a procédé à l'observation *in situ* des pratiques en cours magistral de 49 enseignants au sein des filières droit, AES⁷, sociologie, psychologie et LLCE⁸ anglais et a réalisé, parallè-

⁶ Elle définit dans ce travail les pratiques pédagogiques comme étant toutes les actions mises en œuvre par l'enseignant, de manière plus ou moins consciente, en vue de faire acquérir des connaissances aux étudiants et pouvant se référer à plusieurs dimensions telles que les interactions avec les étudiants, l'utilisation du matériel par l'enseignant, sa façon d'organiser et de transmettre le cours, sa clarté ou bien encore son attitude.

⁷ Administration économique et sociale.

lement à ce dispositif, une enquête par questionnaires auprès de 734 étudiants de première année issus de ces mêmes filières. Mobilisant pour l'analyse des modèles de régression linéaire intégrant comme variables de contrôle les caractéristiques personnelles des étudiants, elle montre que les « *pratiques déclarées* », ou autrement dit la perception des étudiants à l'égard des pratiques des enseignants, en comparaison à d'autres variables telles celles liées au passé scolaire de l'individu, exercent un impact modéré sur la note moyenne obtenue aux examens du premier et du second semestre, ainsi que sur la probabilité de valider la première année universitaire. A l'appui d'analyses en pistes causales, elle identifie néanmoins la motivation des étudiants comme constituant une variable médiatrice de l'effet des pratiques « *déclarées* » sur la réussite. Parallèlement à ces résultats, elle met au jour le fait que trois dimensions des pratiques pédagogiques, liées aux interactions avec les étudiants, à la façon d'organiser le cours et à l'attitude des enseignants, exercent un réel effet significatif, toutes choses égales par ailleurs, sur la réussite. Néanmoins, là encore, le pouvoir explicatif de ces facteurs reste inférieur à celui d'autres variables, telles celles relatives au passé scolaire des jeunes arrivants à l'université.

Cette recherche de Duguet semble rester à la marge des travaux produits jusqu'alors sur le thème de la pédagogie universitaire. En effet, si la communauté scientifique reconnaît, en France, toute l'importance de produire des travaux visant à éclairer le rôle des pratiques enseignantes sur la réussite universitaire, le sujet paraît néanmoins rester tabou. Trinquier, Clanet & Alava notaient d'ailleurs déjà en 1999 que lorsqu'on parle de pédagogie à l'université, on s'intéresse en réalité le plus souvent aux « *dispositifs organisationnels* » et non réellement aux pratiques des enseignants en tant que telles. Toutefois, on peut se demander si le cas de la France est particulier en ce que les recherches portant sur ce thème sont lacunaires, ou si la situation est similaire dans d'autres pays tels que la Belgique, le Canada ou bien encore les pays anglo-saxons. Or, si l'on s'intéresse aux travaux produits de l'autre côté de la frontière, on constate que tout comme leurs collègues français, les chercheurs belges considèrent que la question des implications des pratiques pédagogiques des enseignants sur la scolarité des étudiants reste à l'heure actuelle globalement en suspens. Comme l'indique Romainville en 2005, le sujet reste relativement tabou et les facteurs pédagogiques, incluant les pratiques pédagogiques, figurent « *assez étrangement* » parmi les moins abordés dans les recherches (Galand, Neuville & Frenay, 2005). Ces derniers, s'appuyant sur les travaux de Lee & Burkman (2003), constatent d'ailleurs que tout se passe comme si la littérature scientifique produite sur les déterminants de la réussite portait d'une hypothèse implicite qui vise à considérer que l'échec tient en réalité principalement aux caractéristiques des étudiants plutôt qu'aux caractéristiques du contexte auquel ils sont confrontés. Certains auteurs évoquent toutefois le fait que l'amélioration de la pédagogie à l'université pourrait constituer un véritable moyen de lutter contre l'échec. C'est notamment le cas de Romainville (2000), qui fournit même des pistes d'action pouvant selon lui favoriser à terme la réussite des jeunes bacheliers inscrits en premier cycle : « *privilégier les méthodes qui suscitent l'apprentissage en profondeur* », « *favoriser la transparence des objectifs et des évaluations* » ou bien encore « *revaloriser la mission d'enseignement* » en sont des exemples mentionnés par l'auteur. Toutefois, de même qu'en France, les recherches empiriques s'étant attachées à quantifier le poids exercé par les pra-

⁸ Langues, littératures et civilisations étrangères.

tiques enseignantes sur la réussite des étudiants restent rares dans le contexte belge. Le constat effectué par les chercheurs québécois est analogue. Ainsi, Pageau et Médaille (2005) estiment que la production de davantage de travaux en pédagogie universitaire pourrait contribuer à la réussite des étudiants. Ces propos, laissant supposer que les pratiques enseignantes auraient un rôle à jouer sur la réussite, rejoignent en quelque sorte ceux de Fontaine et Peters (2012). Ceux-ci dressent, à l'appui d'une recension des écrits déjà produits sur le thème de l'abandon et de la persévérance des étudiants, un portrait global des facteurs de « *réten-tion* » en premier cycle universitaire. Or, ils identifient la pédagogie des enseignants universitaires comme étant justement un facteur de rétention. Ainsi, plusieurs universités québécoises ont initié des dispositifs d'aide à la pédagogie universitaire pour les enseignants, notamment à travers l'ouverture de centres de pédagogie universitaire ou d'ateliers et de journées ponctuelles de valorisation de l'enseignement, car elles « *reconnaissent de plus en plus l'influence bénéfique d'une pédagogie de qualité sur la persévérance des étudiants* », la persévérance étant elle-même un facteur lié à la réussite. Ménard (2012) s'est également penchée sur cette question de la persévérance des étudiants en examinant notamment dans quelle mesure les « *activités d'enseignement et d'apprentissage* » proposées aux étudiants étaient liées à la persévérance de ces derniers. Pour cela, ont été interrogés par questionnaire 307 étudiants issus de trois programmes de premier cycle et de trois universités différentes. Elle met finalement au jour le fait que les stratégies d'enseignement et d'apprentissage restent « *traditionnelles* ». Cette situation n'est pas sans poser problème puisque les étudiants considèrent que les activités d'enseignement sont susceptibles d'avoir un impact négatif sur l'apprentissage, particulièrement si l'enseignant n'a pas d'habileté pédagogique et s'il n'est pas concret. Ils mentionnent en outre l'importance des stratégies pédagogiques utilisées en classe pour l'apprentissage, tous les enseignants ne maîtrisant d'ailleurs pas ces stratégies. Des travaux portant sur cette question du lien entre les pratiques enseignantes et la réussite étudiante ont également été produits par des auteurs anglo-saxons, cela depuis plusieurs décennies. Déjà en 1994, Nightingale & O'Neil listaient différents facteurs, pouvant se rattacher aux pratiques enseignantes et conduire un enseignement à être « *de qualité* ». Ils préconisent ainsi entre autres d'« *utiliser l'expérience de l'étudiant comme une des ressources de l'apprentissage* », de « *s'adapter à son niveau de connaissances* », de « *promouvoir la responsabilité de l'étudiant dans ses apprentissages* » ou encore de « *développer l'apprentissage actif et coopératif* ». Plus récemment, Braxton, Bray & Berger (2000) ont mené une recherche empirique afin de déterminer l'impact des habiletés pédagogiques des enseignants, ou autrement dit leur niveau d'organisation, de préparation et de clarté sur les étudiants. A l'appui de données recueillies auprès d'un échantillon de 696 étudiants de première année d'une université privée, ils montrent que ces habiletés ont un impact positif sur l'apprentissage des étudiants, leur intégration sociale, leur engagement à poursuivre leurs études, mais aussi leur réussite. On peut toutefois reprocher à ce type de recherche d'appuyer ses résultats sur les déclarations des étudiants et non sur l'observation de situations objectives d'enseignement.

CONCLUSION

En 2007, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche indique qu'un étudiant sur deux est en situation d'échec à l'issue de la première année passée à l'université. Certes, cette proportion est à relativiser. Toutefois, il

n'en demeure pas moins que le phénomène n'est pas récent et a pris de l'ampleur durant ces dernières décennies en raison de la démocratisation ayant entraîné une massification de l'accès en première année universitaire. Face à ce constat, des chercheurs ont étudié depuis les années 1990, dans le contexte français, les mécanismes à l'œuvre dans la compréhension de la réussite, en s'intéressant aux facteurs inhérents aux étudiants, ainsi qu'à ceux relatifs à l'institution universitaire. On peut toutefois reprocher à ces travaux d'aborder la question principalement à l'appui de méthodes quantitatives. Davantage de recherches qualitatives pourraient sans nul doute apporter des éléments de complément dans la compréhension de la réussite à l'université. Par ailleurs, cette revue de la littérature scientifique, qui ne se prétend pas être exhaustive, permet de montrer que certaines dimensions restent encore à explorer. C'est le cas notamment de l'intégration sociale des étudiants, perspective actuellement développée par Berthaud dans le cadre d'un travail de thèse. En effet, des travaux anglo-saxons, à l'image de ceux de Tinto (1983), ont depuis longtemps montré l'importance de la prise en compte de cette variable dans les modèles intégratifs, sans qu'une réelle recherche empirique n'ait jusqu'alors été menée sur le sujet en France. Par ailleurs, si l'effet de plusieurs facteurs liés à des politiques nationales et au contexte local a été étudié par certains chercheurs de l'hexagone et considéré comme faiblement explicatif des différences de performances entre les étudiants, très peu en revanche se sont attardés à mettre au jour, de manière empirique, les effets des pratiques d'enseignement sur la réussite. Au vu des conclusions de Duguet (2014) et des recherches menées dans d'autres pays tels que la Belgique, le Canada et les pays anglo-saxons, on peut pourtant s'attendre à ce que les pratiques pédagogiques des enseignants constituent un facteur véritablement éclairant dans la compréhension de la réussite. D'ailleurs, tout porte à croire que le gouvernement actuel envisage la pédagogie comme ayant un rôle à jouer sur la réussite, puisqu'il affiche une volonté de rénover la pédagogie universitaire et mise pour cela sur le numérique, comme en témoigne la mise en œuvre du projet France Université Numérique (FUN). Par conséquent, il serait également intéressant d'examiner dans quelle mesure la pédagogie qualifiée de « numérique » peut influencer sur le parcours des étudiants et leur réussite à l'université.

Amélie DUGUET
Marielle LE MENER
Sophie MORLAIX
IREDU
Université de Bourgogne

Abstract : In France, the university is experiencing the problem of failure, especially in the first cycle. This article aims to establish, in a chronological perspective, a literature review of the contributions of educational research in the French context, the various factors contributing to this failure. The aim is firstly to show how evolved the research on the determinants of academic success since the 1990s. It is, secondly, to examine what types of research can still be conducted on the subject. That will lead us in particular that, despite questioning from several decades of university teaching, few studies have so far been conducted in the French context regarding the impact of teaching practices on success.

Keywords : University, factors of success, failure, individual and contextual factors, first year students, pedagogy.

Bibliographie

- Alava S. (2000) « Les profils d'auto-direction et les pratiques d'études des étudiants en première année d'université » – *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle* 33, 1 (43-71).
- Annoot E. (2001) « Le tutorat ou « le temps suspendu » » – *Revue des Sciences de l'Éducation* 27, 2 (383- 402).
- Annoot E. (2012) *La réussite à l'université du tutorat au plan licence*. Bruxelles : De Boeck.
- Annoot E. & Fave-Bonnet M. F. (2004) *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Beaud S. (2002) *80 % au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Beaud S. (2008) « Enseignement supérieur, la “démocratisation scolaire” en panne » – *Formation-Emploi* 101 (149-165).
- Beaupère N., Chalumeau L., Gury N. & Huguée C. (2007) *L'abandon des études supérieures*. Paris : La Documentation Française.
- Bédard D. & Viau R. (2001) *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'université de Sherbrooke. Résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000*. Manuscrit non publié, Sherbrooke : Vice-rectorat à l'enseignement
- Béduwé C. & Giret J.-F. (2004) « Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? » – *Économie et Statistique* 378, 1 (55-83).
- Beffy M., Fougère D. & Maurel A. (2010) « The Effect of Part-Time Work on Post-Secondary Educational Attainment: New Evidence from French Data » – *Discussion paper series, IZA DP 5069* (1-44).
- Ben Abid-Zarrouk S. & Weisser M. (2013) « Efficacité du tutorat et étude des profils “efficaces” des tutorés » – *Recherches en Éducation* 16 (90-105).
- Bertrand C. (2014) *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Bétant B. Foucault M. & Peyroux C. (2010) *Note relative à la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence* (n° 2010-091). Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Bireaud A. (1990) « Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur » – *Revue Française de Pédagogie* 91 (13-23).
- Borras I. (2011) « Le tutorat à l'université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite ? » – *Bref du Céreq* 290 (1-4).
- Boujut E. & Bruchon-Schweitzer M. (2007) « Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année » – *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* 36, 2 (157-177).
- Boulet A., Savoie Zajc L. & Chevrier J. (1996) *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boyer R. & Coridian C. (2002) « Réapprendre à apprendre pour réussir en première année de Deug » – *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* 31, 3 (1-17).
- Boyer R. & Coridian C. (2004) « Réussir en première année d'université » – in : E. Annoot et M. F. Fave-Bonnet (éds.) *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (143-166). Paris : L'Harmattan.

- Braxton J.-M., Bray N. J. & Berger J.-B. (2000) « Faculty Teaching Skills and their Influence on the College Student Departure Process » – *Journal of College Student Development* 41, 2 (215-227).
- 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).
- Convert B. (2003) « Des hiérarchies maintenues (Espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001) » – *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 149 (61-73).
- Convert B. (2008) « Orientations et réorientations des bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur » – *Éducation et Formations* 77 (89-97).
- Coudin É. & Tavan, C. (2008) « Deux étudiants du supérieur sur dix ont un emploi : le premier en lien avec ses études et l'autre pas » – *INSEE Première* 1204 (1-4).
- Coulon A. (2005) *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica.
- Cour Des Comptes (2012) *Rapport public annuel 2012*. Paris : Cour des comptes.
- Danner M. (2000) « A qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? » – *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle* 33, 1 (25-41).
- Dejean J. (2002) *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Paris : Haut Conseil de l'Évaluation de l'École.
- De Ketele J.-M. (1990) « Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite » – *Vie Pédagogique* 66 (4-8).
- Dethare B. & Lemaire S. (2008) « L'accès à la licence des bacheliers 2002 » – *Note d'information* 08.24 (1-6).
- Dubet F. (1994) « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse » – *Revue Française de Sociologie* 35, 4 (511-532).
- Duguet A. (2014) *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants*. Dijon : thèse de doctorat, Université de Bourgogne.
- Duru-Bellat M. (1995) « Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année d'université » – *Savoir* 3 (399-416).
- Duru-Bellat M. (2004). *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat M., Jarousse J.-P. & Rapiou M. T. (1994) « L'université plus près du « local », un plus pour les usagers ? » – in : B. Charlot (ed.) *L'école et le territoire (167-171)*. Paris : Armand Colin.
- Euriat M. & Thélot C. (1995). « Le recrutement social de l'élite scolaire en France : évolution des inégalités de 1950 à 1990 » – *Revue Française de Sociologie* 36, 3 (403-438).
- Felouzis G. (1999) « Les parcours universitaires dans les universités délocalisées. Le cas du droit en Aquitaine » – Communication présentée au 3^e congrès de l'AREF, Bordeaux.
- Felouzis G. (2000) « Repenser les inégalités à l'université. Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires » – *Sociétés Contemporaines* 38 (67-97).

- Felouzis G. (2001a) *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'Université*. Paris : PUF.
- Felouzis G. (2001b) « Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur » – *Revue Française de Pédagogie* 136 (53-65).
- Felouzis G. (2003) *Les mutations actuelles de l'Université*. Paris : PUF.
- Felouzis G. & Le Guyader M. (2007) « Qu'enseigne-t-on en première année de licence ? La place de la recherche dans l'enseignement universitaire » – *Revue de l'Inspection Générale* 4 (71-77).
- Fontaine S. & Peters M. (2012) « L'abandon des étudiants à l'université : état de la question » – in : M. Romainville et C. Michaut (éds.) *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (33-52). Bruxelles : De Boeck.
- Fornasieri I., Lafont L., Poteaux N. & Sere M.-G. (2003) « La fréquentation du tutorat : des pratiques différenciées. Enquête au sein de huit universités françaises » – *Recherche et Formation* 43 (29-45).
- Fortier M. S., Vallerand R. J. & Guay F. (1995) « Academic motivation and school performance : toward a structural model » – *Contemporary Educational Psychology* 20 (257-274).
- Fouquet S. (2013) « Parcours et réussite en licence et en master à l'université » – *Note d'information de la DEPP* 02/13.
- Frickey A. & Primon J.-L. (2002) « Les manières sexuées d'étudier en première année d'université » – *Sociétés Contemporaines* 48 (63-85).
- Frickey A. & Primon J.-L. (2003) « Manières d'étudier en première année d'université et passage dans l'année supérieure » – in : G. Felouzis (éd.) *Les mutations actuelles de l'université* (229-249). Paris : PUF.
- Galand B., Neuville S. & Frenay M. (2005) « L'échec à l'université en Communauté Française de Belgique : Comprendre pour mieux prévenir ? » – *Cahiers de Recherche en Éducation et Formation* 39 (5-17).
- Galland O. (2011) *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- Galley F. & Droz R. (1999) *L'abandon des études universitaires : des difficultés du métier d'étudiant*. Fribourg : Éditions universitaires Fribourg.
- Giret J.-F. (2011) « L'activité rémunérée des étudiants » – in : O. Galland, E. Verley et R. Vourc'h, *Les mondes étudiants : enquête conditions de vie 2010* (207-216). Paris : La Documentation Française.
- Grignon C. & Gruel L. (1999) *La vie étudiante*. Paris : PUF.
- Gruel L. (2002) « Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur » – *OVE infos* 2 (1-10).
- Gruel L. & Thiphaine B. (2004a) *Des meilleures scolarités féminines aux meilleures carrières masculines*. Paris : Observatoire national de la vie étudiante.
- Gruel L. & Thiphaine B. (2004b) « Formes, conditions et effets de l'activité rémunérée des étudiants » – *Éducation et Formations* 67 (51-60).
- Gury N. (2007) « Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs » – *L'Orienta-tion Scolaire et Professionnelle* 36, 2 (2-16).
- Laferrère A. (2011) « Le logement des parents influencent-ils les choix d'études supérieures ? » – in : O. Galland, E. Verley et R. Vourc'h (éds.) *Les mondes étudiants : enquête conditions de vie 2010* (105-115). Paris : La Documentation Française.
- Lahire B. (1997) *Les Manières d'étudier*. Paris : La Documentation Française.

- Lambert-Le Mener M. (2012) *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation*. Dijon : Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.
- Langouët G. (1994) *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Lassarre D., Giron C. & Paty B. (2003) « Stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès » – *L'Orientaion Scolaire et Professionnelle* 32, 4 (669-691).
- Leclercq D. & Parmentier P. (2011) « Qu'est ce que la réussite à l'université d'un étudiant ? » – in : P. Parmentier (ed.) *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire* (6-9). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Lemaire S. (2000) « Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur (Deug, DUT, BTS) » – *Note d'information* 00-25.
- Leroux J.-Y. (1997) « Les premiers cycles universitaires français dans le contexte de l'enseignement supérieur de masse » – *Gestion de l'Enseignement Supérieur* 9, 1 (115-125).
- Ménard L. (2012) « Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire » – in : M. Romainville et C. Michaut (éds.) *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (177-198). Bruxelles : De Boeck.
- MESR (2007) « Plan pluriannuel pour la réussite en licence. Document d'orientation »
 Consulté le 12 novembre 2008 sur le site
<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20651/plan-pour-la-reussite-en-licence-730-millions-d-euros-d-ici-2012.html>
- MESR (2012) « Conférence de presse de Geneviève Fioraso sur la rentrée étudiante 2012- 2013 du 18 septembre 2013 ».
 Consulté le 13 avril 2014 sur le site
<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid61528/rentree-etudiante-2012-2013-objectif-reussite.html>
- MESR (2013) *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*. 6.
- Michaut C. (2000) *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Dijon : Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.
- Michaut C. (2002) *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Michaut C. (2012) « Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche » – in : M. Romainville et C. Michaut (éds.) *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (53-68). Bruxelles : De Boeck.
- Millet M. (2012) « L'« échec » des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques » – in : M. Romainville et C. Michaut (éds.) *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (69-88). Bruxelles : De Boeck.
- Mingat A. & Eicher J.-C. (1982) « Higher Education and Employment Markets in France » – *Higher Education* 11, 2 (211-220).

- Morlaix S. & Le Mener M. (2015) « La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ? » – *Recherches en Éducation* 22 (152-167).
- Morlaix S. & Perret C. (2013) « L'évaluation du Plan Réussite en Licence : quelles actions pour quels effets ? Analyse sur les résultats des étudiants en première année universitaire » – *Recherches en Éducation* 15 (137-150).
- 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* 2012/2.
- Nicourd S. Samuel O. & Vilter S. (2011) « Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire » – *Revue Française de Pédagogie* 176 (27-40).
- Nightingale P. & O'Neil M. (1994) *Achieving quality in learning in higher education*. Londres : Kogan.
- Pageau D. & Médaille C. (2005) « La recherche institutionnelle au Québec » – in : P. Chenard et P. Doray, *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (111-126). Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Paivandi S. (2012) « Pour réussir la transition entre secondaire et supérieur » – *Cahiers Pédagogiques* 25 (22-25).
- Parmentier P. & Romainville M. (1998) « Les manières d'apprendre à l'université » – in : M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier et M. Romainville (éds.) *L'étudiant-apprenant : Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (63-80). Bruxelles : De Boeck.
- Perret C., Berthaud J. & Pichon L. (2014) « Proposer des révisions intersessions aux étudiants de 1^{ère} année : quelles relations avec la réussite aux examens ? » – *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère Nouvelle* 47, 1 (37-65).
- Pinto V. (2008) « “Démocratisation” et “professionnalisation” de l'enseignement supérieur » – *Mouvements* 55, 26 (12-23).
- Pinto V. (2010) « L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur » – *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 3, 183 (58-71).
- Pirot L. & De Ketele J.-M. (2000) « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université, étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées » – *Revue des Sciences de l'Éducation* 26, 2 (367-394).
- Prost A. (1986) *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : PUF.
- Raby G. (2011) *Pour une licence attractive doublement qualifiante, permettant une poursuite d'études en Master et une insertion professionnelle, une licence assurant un parcours de réussite aux étudiants* ; Paris : Comité de Suivi de la Licence et de la Licence Professionnelle.
- Romainville M. (2000) *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- Romainville M. (2005) « Quelques interrogations sur l'échec à l'université » – *Cahiers de Recherche en Éducation et Formation* 39 (18-22).
- Romainville M. & Michaut C. (2012) *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Soulié C. (2002) « L'adaptation aux “nouveaux publics” de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie » – *Sociétés Contemporaines* 4, 38 (11-39).

- Teissier C., Theulière M. & Tomasini M. (2004) « Les étudiants étrangers en France » – *Note d'information* de la DEPP 04.23.
- Tinto V. (1987) *Leaving college : Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago : University of Chicago Press.
- Trinquier M. P., Clanet J. & Alava S. (1999) *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire. Conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement* – Paris : INRP, CNCRE.
- Vasconcellos M. (2006) *Le système éducatif*. Paris : La Découverte.
- Vallerand R.J. (1993) « La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : implication pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs » – in : R. J. Vallerand et E. E. Thill (éds.) *Introduction à la psychologie de la motivation* (533-581). Laval : Études Vivantes.
- Van Campenhout M., Dell'aquila F. & Dupriez V. (2008) « La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux » – *Cahiers de Recherche en Éducation et Formation* 65 (1-41).