

Cathy Perret et Sophie Morlaix

Cathy.perret@u-bourgogne.fr

Sophie.morlaix@u-bourgogne.fr

Varia

DES EFFETS DU PLAN RÉUSSITE EN LICENCE SUR LA SÉLECTION UNIVERSITAIRE EN PREMIÈRE ANNÉE DE LICENCE

Nombre d'auteurs s'accordent sur la persistance des inégalités de réussite dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur (Duru-Bellat, 1995 ; Euriat et Thélot, 1995 ; Langouët, 1994), la première année de licence tenant une place importante dans le processus de sélection qui s'opère à l'université (Michaut, 2000). Le développement de travaux dans les années 1990 sur l'échec universitaire en première année a mis en lumière plusieurs facteurs explicatifs en traitant de la difficile transition du secondaire vers le supérieur : l'étudiant étant confronté à un changement de statut, de rôle. En effet, « 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 » (Coulon, 1997). 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. Ce processus d'affiliation conditionnerait le passage du statut d'élève à celui d'étudiant et l'acquisition d'une nouvelle identité. Confrontés à leur nouveau métier d'étudiant, certains n'en perçoivent pas les exigences. Ces indicateurs d'adaptation à l'université seraient influencés par les caractéristiques d'entrée de l'étudiant, ces dernières se rapportant aux caractéristiques personnelles d'une part, au passé scolaire d'autre part. La scolarité antérieure apparaît ainsi comme un déterminant majeur de la réussite à l'université : le type de baccalauréat, et l'âge auquel il a été obtenu ont une influence déterminante sur l'accès et la réussite dans l'enseignement supérieur (Beaupère *et al.*, 2009). Les bacheliers de la

série scientifique (bac « S ») réussissent généralement mieux que les autres ; en revanche, les étudiants ayant déjà redoublé dans le secondaire et les titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel présentent plus de risques d'échec (Prouteau, 2009). Au-delà de ces facteurs sociaux et scolaires comme des conditions dans lesquelles se déroulent les études, des facteurs de nature plus contextuelle, peuvent également expliquer cet échec en fin de première année (Duru-Bellat, 1995). Aussi l'impact du contexte universitaire dans lequel l'étudiant évolue mérite d'être considéré avec attention : le site universitaire, les pratiques pédagogiques, les curricula, les dispositifs d'accompagnement sont autant d'éléments à prendre en compte pour expliquer les différences de réussite en fin de première année (Felouzis, 2000 ; 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, etc.). Toutes ces politiques ont pour objectif commun de maximiser le degré d'appariement entre les motivations, les capacités des étudiants et les caractéristiques des institutions universitaires. La littérature semble pourtant assez pauvre pour savoir quel type de politique semble la plus appropriée. En France, une politique de lutte contre l'échec du plus grand nombre s'articule avec une volonté de promotion de l'égalité des chances visant à réduire les inégalités de réussite (Annoot, 2012). 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, le plus souvent facultatifs, touchent rarement ceux qui en auraient le plus besoin : ceux qui assistent aux séances sont en effet ceux dont les chances de réussite sont déjà élevées et qui sont déjà en partie familiarisés avec les codes du travail universitaire. Bien que les recherches sur les effets de ces dispositifs en France ont jusqu'à présent été essentiellement centrées sur le tutorat en montrant une amélioration des indicateurs de réussite pour les étudiants participants (par exemple Coulon, 1997 ; Cannard *et al.*, 2012 ; Ben Abid-Zarrouk, Weisser, 2013). La portée de ces travaux doit toutefois être relativisée puisque la prise en compte du niveau des étudiants (Danner, 2000) et la révélation des profils spécifiques des étudiants suivant les séances de tutorat (Fornasieri *et al.*, 2003) remettent en cause les recherches sur l'efficacité du tutorat. Si bien qu'il n'existe actuellement pas de consensus sur les effets du tutorat : la prise en compte du passé scolaire des étudiants vient en effet nier les effets positifs initialement relevés (Michaut, 2003). Avec l'introduction de nou-

velles formes d'aide et d'accompagnement des étudiants dans le cadre du plan réussite en licence (PRL) en 2007, la question de la sélection universitaire en première année mérite d'être reposée. Les conclusions des différents rapports établis sur la mise en place du PRL sont mitigées (IGAEN, 2010 ; Cour des comptes, 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 (Morlaix, Perret, 2013 ; Perret *et al.*, 2013).

Des différences importantes de réussite aux examens selon le passé des étudiants (type de bac et mention, redoublement dans le secondaire) ont toujours été constatées, tout en montrant que ce passé scolaire a un poids différent selon les filières (Michaud, 2012). La question du niveau initial des étudiants sur la réussite reste peu explorée : peu se sont attelés à mesurer un niveau de connaissances et compétences initiales à l'entrée sur la réussite, à l'exception de Morlaix et Suchaut (2012) et Perret *et al.* (2013). L'objectif de cet article est d'explorer comment les dispositifs d'aide et de soutien à la réussite étudiante s'articulent avec la sélection en première année de licence, en prenant en compte le passé scolaire des étudiants. Il s'agit d'étudier une nouvelle facette des dispositifs d'aide et de soutien en examinant comment le PRL joue pour les étudiants considérés initialement comme les plus faibles et les plus forts. Peut-il devenir un facteur de réduction des inégalités scolaires ? Ouvre-t-il la voie à une nouvelle forme de sélection universitaire moins marquée par le passé scolaire des jeunes ? Le(s) dispositif(s) PRL profite(nt)-il(s) aux étudiants *a priori* les plus faibles ou les moins armés face aux études universitaires ?

UNE ÉTUDE DE LA PERFORMANCE AUX PREMIERS EXAMENS DE L'ANNÉE

DES CHOIX DE MESURE

Pour étudier les effets différenciés du PRL et de ses différents types d'actions sur les performances des étudiants aux premiers examens de l'année (1^{er} semestre), cette recherche a mobilisé deux séries de régressions logistiques qui visent à mettre à jour des effets « toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire en contrôlant un certain nombre de caractéristiques étudiantes. Ici, sont plus particulièrement recherchés les effets selon le niveau initial des étudiants avant leur entrée à l'université. La mention au baccalauréat est utilisée comme une variable imparfaite d'authentification d'un niveau général des étudiants à l'entrée à l'université. Ce choix a été conditionné par les informations adminis-

DES EFFETS DU PLAN RÉUSSITE EN LICENCE SUR LA SÉLECTION UNIVERSITAIRE

tratives sur les étudiants dans APOGÉE (informations collectées au moment de l'inscription et informations sur les examens)¹.

Les premiers modèles ont été réalisés pour chaque série et mention de baccalauréat afin de prendre en compte les fortes spécificités des publics étudiants dans certaines filières. Les modèles réalisés prennent la forme suivante :

Modèles 1 (par séries de bac et mention bac) :

Réussite en L1 = f (Caractéristiques sociodémographiques des étudiants, retard scolaire, filières, années universitaires)

La seconde série de modèles a cherché à mettre en rapport la réussite avec la fréquence et le type d'actions engagées pour étudier plus finement l'effet du PRL selon le niveau initial des bacheliers. La nature du baccalauréat a encore une fois été appréhendée via le type de baccalauréat et la mention. Sont analysées des relations du type :

Modèles 2 (par séries de bac et mention) :

Réussite des étudiants = f (Caractéristiques sociodémographiques des étudiants, retard scolaire, types d'actions et fréquence)

DES ÉTUDIANTS DE L1

Notre échantillon comporte 7 494 étudiants néobacheliers présents aux examens du 1^{er} semestre de 2008 à 2011, répartis dans 14 filières (Sciences Vie Terre, Sciences et Techniques, Psychologie, Musicologie, Géographie, Histoire, Administration Économique et Sociale, Droit, Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, Histoire de l'art et Archéologie, Langues Étrangères Appliquées, Langues littérature et civilisations étrangères : spécialité anglais et spécialité espagnol, Lettres Modernes). Des données supplémentaires ont été collectées sur les étudiants, grâce aux bases d'inscription, concernant leurs caractéristiques individuelles (âge, sexe, nationalité, origine sociale, bourses) et sur leur passé scolaire (type de bac, mention, redoublement). Le choix des différentes variables introduites dans les modèles est lié à la structure des données utilisées. Des données sur des variables de contexte ont également été collectées (filières, actions PRL), en exploitant les dossiers de suivi du CIPE (Centre d'innovation pédagogique et d'évaluation).

1. Les différentes séries de modélisations excluent les étudiants défaillants (les effectifs des étudiants avec mention en situation d'abandon sont faibles) et les étudiants n'ayant pas un baccalauréat général (pour des raisons d'effectifs). Sont pris en compte seulement deux types de situation aux examens : la réussite ou l'ajournement (note générale inférieure à 10/20. La perspective adoptée est originale car peu de travaux sur les réussites étudiantes sont allés au-delà de l'étude du poids de la mention (alors que les différences intra et inter filières ont été plus souvent étudiées).

On compte 42,4 % de bacs généraux avec mention (Très Bien, Bien ou Assez Bien) avec des différences marquées entre filières. Entre les rentrées universitaires 2005 et 2010, la proportion de bacs avec mention a baissé globalement de 10 points. Concernant le type de bac obtenu, 34,9 % des étudiants sont titulaires d'un bac S, 38,6 % d'un bac ES et 26,5 % d'un bac L. La structure des bacheliers généraux s'est modifiée au cours des six années observées : la proportion L a diminué (- 2,5 points) au profit des bacs ES (+3,9 points). Environ 23,4 % des bacheliers généraux ont déjà redoublé à leur arrivée en L1. Cette proportion est à nouveau très différente d'une filière à une autre (34,3 % des étudiants de STAPS à seulement 16,3 % de ceux de Lettres modernes). À l'exception des filières scientifiques et de Musique, toutes les filières ont vu leur proportion de néo-bacheliers arrivant en retard s'accroître.

48,2 % des étudiants sont boursiers. Cette proportion de boursiers varie également d'une filière à une autre (13 points d'écart entre filières) et s'est accrue en moyenne de 6,7 points entre 2005-2006 et 2010-2011. L'origine sociale des étudiants est appréhendée par la profession du chef de famille (père ou mère) : 24,1 % des jeunes sont enfants de cadres ou professions intellectuelles supérieures. Cette proportion relativement constante sur la période est différente selon les filières : 29,8 % des étudiants de Droit contre environ 15 % des étudiants de LLCE Espagnol, AES. Enfin, on compte 68,6 % de femmes avec de fortes différences entre les filières (près de 50 points d'écart). Sur les six années observées, le taux de féminisation a diminué de six points passant globalement de 70,9 % en 2005-2006 à 64,4 % en 2010-2011. Cette baisse est valable pour toutes les filières de manière plus ou moins forte.

59,0 % des étudiants ont réussi les examens du 1^{er} semestre universitaire, les autres n'ayant pas obtenu la moyenne. Entre les filières le pourcentage d'admis varie de 39 points parmi les présents aux examens. D'une année à l'autre, ces proportions sont également très différentes : la part moyenne franchissant avec succès leurs premiers examens universitaires est passée de 64,5 % en 2005-2006 à 45,4 % en 2010-2011. L'examen des taux de réussite selon les caractéristiques du bac (série et mention) souligne également les différences entre les bacheliers : les diplômés du secondaire avec mention obtenant plus souvent la moyenne (80,3 % contre 43,6 % pour les autres) et les jeunes issus des filières littéraires du secondaire étant moins souvent en situation de réussite que les autres étudiants (76,3 % des diplômés avec mention et 35,9 % des diplômés sans mention).

DES EFFETS DU PLAN RÉUSSITE EN LICENCE SUR LA SÉLECTION UNIVERSITAIRE

DES ACTIONS DU PRL

Les actions ont été catégorisées en s'appuyant sur les dossiers de demande et les comptes rendus des actions en 4 thèmes qui sous-tendent les actions mises en place en direction des étudiants de L1 : 1) accueil et suivi pédagogique renforcés 2) enseignement de la méthodologie du travail universitaire 3) modalités pédagogiques rénovées et 4) réorientation des étudiants en situation d'échec. Au final, entre 2008-2009 et 2010-2011, le nombre annuel 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 ;
- 7 à 10 actions relatives à l'enseignement de la méthodologie du travail universitaire ;
- 22 à 23 actions correspondant à des modalités pédagogiques rénovées ;
- 0 action en faveur de la réorientation des étudiants en situation d'échec ;
- 6 à 7 autres types d'actions.

Selon les filières, le nombre annuel d'actions varie de 1 à 15. Les équipes pédagogiques ont procédé à des ajustements tant en ce qui concerne le nombre d'actions que le type d'actions durant les trois premières années du PRL compte tenu notamment du caractère expérimental des dispositifs pédagogiques. Seules trois formations ont gardé une structuration identique de leurs actions PRL (nombre et type) menées au premier semestre entre les trois années considérées dans cette étude (AES, Histoire, LLCE anglais). Dans notre recherche, 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 rénovées renvoient à des pratiques et modalités d'enseignement innovantes dans le contexte local, mais elles ne peuvent pas prétendre au statut d'innovations pédagogiques au regard des pratiques décrites par la littérature dans la mesure où certains changements organisationnels (comme par exemple la réduction du nombre d'étudiants par groupe de travaux dirigés) ont été intégrés.

Au sein de chacune des catégories, les actions se révèlent parfois très différentes tant dans leur contenu que dans leurs modalités d'application. Les actions relevant de l'accueil et du suivi pédagogique renforcés regroupent différents dispositifs : 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 intégré dans l'arrêté du 1^{er} août 2011 relatif à la licence ; 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.). Les enseignements de méthodologie du travail universitaire ont été assurés sous forme de TD spécifiques par les enseignants des filières concernées ou en partenariat avec le Service central de documentation. Ces enseignements ont pu venir en renfort d'enseignements existants ou correspondre à de nouveaux enseignements. Quant aux actions correspondant à des modalités pédagogiques rénovées, 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. Enfin la dernière catégorie de la nomenclature regroupe des actions très diverses (introduction d'une nouvelle langue étrangère, expression écrite et orale, etc.).

RÉSULTATS

L'analyse introduisant la mention au bac confirme les premiers constats établis sur la baisse de la réussite les années suivant l'instauration du PRL (Morlaix, Perret, 2013) pour les étudiants issus des séries ES quelle que soit la mention du bac. Les résultats relatifs aux bacheliers des autres séries sont affinés. Ainsi, les étudiants titulaires d'un bac S sans mention sont eux aussi touchés par un plus fort risque d'échec les années suivant l'instauration du PRL seulement lorsqu'ils entrent à l'université sans avoir obtenu une mention au bac, et de manière récente (seule la dernière promotion est concernée). À l'inverse, parmi les titulaires d'un bagage littéraire entrant en L1, seuls les étudiants avec mention sont affectés par une baisse de leurs chances de réussite (cf. tableau 1). Faut-il voir dans ce résultat les effets d'une surestimation de leurs capacités de réussite par ces étudiants ou encore la difficulté d'admettre l'échec qui les conduit à délaisser les dispositifs d'aide à la réussite ?

Les autres résultats rappellent des constats courants. Les différences entre filières sont ainsi confirmées. La prise en compte des caractéristiques du bac d'origine renouvelle la cartographie des filières universitaires. Ces effets de filières donnent une image diversifiée des processus de sélection à l'œuvre au

sein de l'université. Les étudiants ne font pas en effet la même expérience de l'université et ne doivent pas résoudre les mêmes problèmes car les filières offrent des cadres scolaires différenciés, au regard des savoirs articulés et des conditions pédagogiques (degrés d'encadrement, rythmes d'études, types d'apprentissage, validation des acquisitions des connaissances) (Millet, 2012). Ces écarts rappellent que la réussite est aussi liée au contexte universitaire dans lequel l'étudiant évolue et montrent également que les actions du PRL n'ont pu gommer ces différences.

Les dimensions sexuées de la réussite sont peu réaffirmées. En fait, les différences entre filles et garçons apparaissent sous un nouveau jour puisqu'elles ne perdurent que parmi les bacs S avec mention. Et c'est bien là l'une des originalités de cette recherche de redémontrer que les différences de réussite à l'entrée à l'université sont avant tout liées à des différences de réussite et d'orientation dans le secondaire. Elles tendent à mettre également à mal par exemple les explications sur les différences de réussite entre filles et garçons liées aux vies plus studieuses des filles (Frickey, Primon, 2002 ; Lahire, 1997 ; Gruel, Thiphaine, 2004). Ce type d'argument peut seulement rester valable au niveau des bacs S avec mention. Quant aux différences liées à l'origine sociale, nos résultats rappellent qu'ils ne sont pas prégnants en matière de réussite à l'image d'autres travaux (Dethare et Lemaire, 2008 ; Felouzis, 2000 ; Grignon, Gruel, 1999), l'influence de l'origine sociale se manifestant en fait sans doute davantage dans les filières de santé (Guillerm, Tomasini, 2007) ou au niveau des interruptions d'études (Chahuzac, Plassard, 1997 ; Felouzis, 2000).

Tableau 1 : Les différences de chance de réussite aux premiers examens de l'année avant et après la mise en place du PRL

	Bac ES		Bac L		Bac S	
	Sans mention	Avec mention	Sans mention	Avec mention	Sans mention	Avec mention
Sexe (Fille)						1,7
<i>(Référence : garçon)</i>						
Boursier					1,4	
<i>(Référence : non boursier)</i>						
Profession du chef de famille						
Artisan/Comm./chef d'entr.						
Employés						
Ouvriers	0,6					
(Référence : Cadres et professions intellectuelles supérieures)						
Passé scolaire						
En avance	2,9					
En retard	0,5	0,4	0,6	0,4	0,4	0,4
<i>(Référence : à l'heure)</i>						
Filières						
AES						
Droit	0,3	0,5	0,3		0,3	0,3
Géographie	5,4		4,6			
Histoire	0,4					0,2
Histoire de l'art/Archéologie						
LEA	0,5		0,4		0,3	
LLCE – Anglais	0,3		0,5		0,1	
LLCE-Espagnol	0,2	0,3	0,4			
Lettres modernes						
Musique						
Sciences et Techniques					0,2	0,3
STAPS	0,4				0,6	
Sciences-Vie-Terre					0,2	0,2
<i>(Référence : psychologie)</i>						
Années universitaires						
2005-2006					1,5	2,0
2006-2007						
<i>(Référence : 2007-2008)</i>						
2008-2009						
2009-2010	0,6			0,4		
2010-2011	0,5	0,6		0,3	0,5	
Effectifs	1470	1136	1132	849	1690	1178
Rapport de vraisemblance	238,7***	63,2	99,5***	55,8***	232,8***	90,2***
Taux de réussite	43,8 %	79,2 %	35,9 %	76,3 %	48,2 %	83,5 %

DES EFFETS DU PLAN RÉUSSITE EN LICENCE SUR LA SÉLECTION UNIVERSITAIRE

Clef de lecture : ce tableau présente de manière synthétique les résultats des modélisations logistiques de la réussite au premier semestre où la probabilité de réussite est appréhendée comparativement à l'échec aux examens (note moyenne < 10/20) par série de baccalauréat et mention obtenue à ce diplôme (cf. modèles 1). Dans tous les modèles, l'individu de référence est un homme non boursier habitant chez ses parents dont le chef de famille est cadre, ayant obtenu son baccalauréat sans mention et à l'heure inscrit en 2007-2008 en psychologie². Par souci de lisibilité, seuls les odds ratios des variables significatives sont présentés. Ceux-ci présentent les changements de chances de réussite selon les caractéristiques des étudiants. Inférieurs à 1, ils signifient des chances moins élevées ; supérieurs à 1 ils indiquent des chances plus élevées.

L'examen du rapport de la réussite avec la fréquence et le type d'actions engagées dans le cadre du PRL permet d'étudier plus finement l'effet du PRL selon la mention au bac (cf. tableau 2). Précisons que parmi notre échantillon 35,6 % des néobacheliers présents aux examens du 1^{er} semestre avaient la possibilité de bénéficier d'actions d'accompagnement et de suivi renforcés, 28,1 % d'actions de méthodologie du travail universitaire, 42,3 % de modalités pédagogiques renouvelées et 19,2 % d'autres actions introduites dans le cadre du PRL. 45,9 % des étudiants n'ont bénéficié d'aucune action.

Nombre et nature des actions proposées par les équipes pédagogiques aux étudiants dans le cadre du PRL n'ont pas d'effets significatifs sur la réussite des étudiants des séries S entrant en L1. Pour les bacheliers littéraires et ceux ayant un baccalauréat ES, le nombre d'actions paraît avoir un effet négatif en termes de réussite. En revanche, ces mêmes étudiants (exceptés les titulaires d'un baccalauréat ES avec mention) bénéficient positivement de la mise en place d'un accueil et d'un suivi renforcés : leur chance d'avoir la moyenne aux premiers examens de l'année est entre 2,2 et 2,9 fois plus importante. La rénovation des modalités pédagogiques dans le cadre du PRL apparaît seulement être un facteur de réussite pour les titulaires d'un baccalauréat littéraire avec mention. Ces derniers ont des performances 7,8 fois plus élevées que les étudiants de profil identique n'ayant pas eu des modalités pédagogiques renouvelées. Reste que l'amélioration des chances de réussite des étudiants des séries littéraires diplômés avec mention peut difficilement être connectée aux actions réalisées dans certaines filières puisque ces étudiants sont répartis de manière équilibrée dans des filières très différentes.

2. 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 LLCE Espagnol.

Tableau 2 : Les différences de chance de réussite aux premiers examens de l'année selon le type et nombre d'actions introduites avec le PRL

	Bac ES		Bac L		Bac S	
	Sans mention	Avec mention	Sans mention	Avec mention	Sans mention	Avec mention
Nombre d'actions PRL	-	-	-	-		
Types d'actions PRL :						
Accueil et suivi pédagogique renforcés	2,9		2,9	2,2		
Modalités pédagogiques rénovées				7,8		
Autres actions	0,4					
Pas d'actions						
<i>Est mis en référence : Enseignement de la méthodologie du travail universitaire</i>						
Rapport de vraisemblance	264,7***	74,6***	111,2***	60,4***	202,0***	86,4***

Clef de lecture : ce tableau présente de manière synthétique les résultats des modélisations logistiques de la réussite au premier semestre (appréhendée par une variable à deux modalités : admis, ajourné) par série et mention au baccalauréat (cf. modèles 2). Ici, c'est la probabilité réussir 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 2007-2008 en psychologie³. Par souci de lisibilité, seuls les odds ratios des variables significatives sont notés et les odds-ratios relatifs aux caractéristiques des étudiants indépendantes du PRL ne sont pas repris (ils ne sont pas significativement différents de ceux présentés dans le tableau 1). Ces odds-ratios présentent les changements de chance de réussite selon les caractéristiques des étudiants. Inférieurs à 1, ils signifient des chances moins élevées ; supérieurs à 1 ils indiquent des chances plus élevées.

L'existence d'effets négatifs de la multiplication du nombre d'actions ne doit pas être occultée, même si nos travaux s'appuient sur des faibles indicateurs du niveau initial réel des étudiants entrant à l'université (type de baccalauréat et mention au baccalauréat). Seuls les bacheliers scientifiques ne sont pas affectés. Synonyme du dynamisme des équipes pédagogiques et pouvant être également interprétée comme le reflet d'une volonté d'expérimentation (liée à une méconnaissance des acquis de la recherche sur les dispositifs et pratiques pédagogiques intéressants voire efficaces), cette multiplication des actions ne finit-elle pas par décourager certains étudiants en alourdissant par exemple leur charge de travail alors qu'ils sont déjà le plus en difficulté ? Peut-on estimer que cette multiplication d'actions joue un rôle de sélection des étudiants, renvoyant ainsi aux notions de « filtre » (Arrow, 1973) joué par l'université française (Gamel,

3. 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 LLCE Espagnol.

2000) ? Le PRL ayant alors un effet opposé à celui espéré d'accompagnement des jeunes les plus en difficultés vers la réussite.

Les différentes actions paraissent avoir des effets limités : seules celles de la rubrique « accueil et suivi renforcés » semblent avoir des effets positifs et seulement pour certains étudiants, les étudiants titulaires d'un baccalauréat littéraire et ceux ayant un baccalauréat ES sans mention. L'absence d'effets significatifs des actions dites de « méthodologie du travail universitaire » apparaît *a priori* en contradiction avec les recherches menées durant les années 1990 (Coulon, 1997). Mais un récent travail sur la formation à la recherche documentaire des étudiants de L1 (Perret, 2013) rappelle une dimension que Coulon lui-même évoquait en se demandant si les carrières différentes des étudiants selon qu'ils aient ou non suivi un enseignement à la recherche documentaire n'était pas en fait le reflet que celui-ci pouvait être plus massivement choisi par « des étudiants plus favorisés socioculturellement et mieux informés parce qu'ils en connaissaient ou devinaient l'efficacité formatrice » (Coulon, 1999, p. 38). Par ailleurs, nos résultats ne peuvent ignorer les travaux sur les pratiques des étudiants précisant le décalage entre la réalité des compétences étudiantes et leurs perceptions par les étudiants (Després-Lonnet, Courtecuisse, 2006). En effet, ce décalage ne peut qu'être qu'un obstacle à l'adhésion et à la participation des étudiants aux différentes formes d'aide, renvoyant ainsi aux constats faits sur les publics étudiants fréquentant le tutorat (Danner, 2000 ; Borrás 2011). Ici la question de la participation réelle des étudiants est également posée, d'autant qu'elle renvoie à une image singulière des étudiants et à une limite importante du PRL s'adressant à des étudiants actifs dans leur parcours et volontaires pour être accompagnés (Annoot, 2012) compte tenu du caractère non obligatoire de nombre d'actions PRL.

L'absence d'effets des actions dites « modalités pédagogiques rénovées » peut apparaître surprenant au regard de la littérature sur la pédagogie universitaire. Ici seuls les étudiants du baccalauréat littéraire diplômés avec mention voient leurs chances de réussite s'accroître avec l'introduction de « modalités pédagogiques rénovées ». Faut-il y voir le résultat d'actions spécifiques à certaines filières ? Mais ce résultat est lui-même porteur d'interrogation sur nos choix méthodologiques, puisque cette rubrique « modalités pédagogiques rénovées » regroupe des actions très hétérogènes. L'absence de significativité des actions de méthodologie ne doit ainsi pas être interprétée comme le signal d'une absence d'effets de ce type d'actions dans notre contexte bourguignon : la nature des actions réalisées ne doit pas être ignorée car celles-ci diffèrent très largement de celles mises en avant dans la littérature pour leurs effets positifs. Mais plus encore, les actions « accueil et suivi renforcés » des étudiants sont organisées

de façon à concerner tous les étudiants dans nombre de filières. En revanche, les autres actions ont le plus souvent un caractère non obligatoire dans notre université (exception faite de celles relatives à la baisse de la taille des groupes de TD). Ceci pose donc encore une fois la question de la participation étudiante dans le cadre de l'évaluation des dispositifs pédagogiques proposés aux étudiants dans le cadre du PRL.

CONCLUSION

Bien que notre méthodologie se heurte au problème de la participation effective des étudiants, elle permet de retirer des enseignements nouveaux en mettant en évidence des effets différenciés du PRL selon le passé scolaire des étudiants et en réaffirmant également l'existence de processus de sélection différents entre les filières. Ceci souligne ainsi l'existence d'inégalités entre les étudiants selon leur passé scolaire face au PRL. Seuls les étudiants issus des filières scientifiques avec mention ne semblent pas avoir été impactés par le PRL. Pour tous les autres, les années de PRL se conjuguent avec une stagnation voire une baisse de la réussite. Mais cette baisse reste limitée à la dernière année observée pour les bac ES avec mention et les bac S sans mention. Cette détérioration apparaît contrecarrée par certains types d'actions pédagogiques. Ainsi, d'une part, les dispositifs d'accueil et de suivi pédagogique renforcés sont favorablement associés à la réussite pour tous, sauf pour les bacheliers S, et d'autre part, seuls les titulaires d'un bac L avec mention tirent profit des modalités pédagogiques renouvelées dans le cadre du PRL. Les bacheliers S se singularisent par l'absence d'effets des différents types d'actions.

Ces modifications de la réussite et les effets différenciés selon le type d'études secondaires montrent que le PRL est venu transformer le système de sélection, en mettant également en avant le rôle des choix des équipes pédagogiques de l'université. Ceci ne peut que renvoyer aux récents constats sur les différences de réussite entre universités (Fouquet, 2013) et interroger sur les choix pédagogiques de ces universités, ces choix étant fortement locaux (Felouzis, 2000). En effet, n'oublions pas que les conclusions des différents rapports sur le dispositif PRL pointaient sa mise en œuvre très inégale selon les universités et même entre les composantes d'une même université (IGAEN, 2010 ; Cours des comptes, 2011). Si l'université de Bourgogne peut apparaître comme un laboratoire d'expérimentation de dispositifs de soutien aux étudiants de par la variété des dispositifs PRL, cette variété étant le produit de la gouvernance du PRL au sein de cette université (appels d'offres pédagogiques à l'image des appels à projets dans la recherche, déploiement progressif par année, financement flé-

DES EFFETS DU PLAN RÉUSSITE EN LICENCE SUR LA SÉLECTION UNIVERSITAIRE

ché, processus de suivi et d'évaluation, etc.), il demeure toutefois nécessaire de tenter de reproduire cette recherche dans d'autres universités pour généraliser nos conclusions. Mais ce type de recherche apparaît difficile à conduire car à notre connaissance seule l'université de Bourgogne a mis en place un suivi des dispositifs réellement nés avec le PRL grâce à son centre de pédagogie universitaire (CIPE).

Tous les étudiants ne tirent pas parti des actions d'« accueil et d'accompagnement renforcé », renvoyant sous une autre forme au constat que les pratiques d'accompagnement ne s'adressent qu'à une partie des étudiants (Annoot, 2012). En outre, la multiplication des actions semble préjudiciable à nombre d'étudiants, exception faite des bacheliers scientifiques. Que conclure sur l'absence d'effet pour les bacheliers des filières scientifiques que ce soit en termes de nombre et type d'action PRL comme pour l'absence d'impact pour les jeunes des séries ES diplômés avec mention de la nature des actions PRL ? Ces résultats renvoient-ils à une certaine hiérarchie des formations du secondaire, renvoyant ainsi à d'autres processus de sélection à l'œuvre au lycée ? Ces impacts généralement négatifs de la multiplication des actions sur les performances des étudiants aux examens du premier semestre tendent à montrer que ce n'est pas le nombre mais la pertinence des actions qui doit être considérée.

Enfin, la recherche sur la mesure des effets des dispositifs pédagogiques à l'université reste balbutiante. Nos premières tentatives de mesure (Morlaix, Perret, 2013) étaient emprunts de limites méthodologiques qui perdurent dans cette nouvelle recherche. Mais cette recherche montre ce qu'il est possible de réaliser avec des données administratives à l'échelle d'une université lorsque l'évaluation est conduite après la réalisation des actions pédagogiques sans qu'il soit possible de recueillir certaines données utiles pour une meilleure estimation des effets (suivi des présences des étudiants dans les dispositifs par exemple). Tout en sachant que pour conduire ce type de recherche, il faut pouvoir connaître les actions réellement mises en œuvre dans chaque filière et chaque année et connaître les étudiants afin de prendre en compte les déformations sociales et scolaires annuelles.

Cathy Perret

*Centre d'innovation pédagogique et d'évaluation (CIPE)
Institut de recherche sur l'éducation (IREDU – EA 7318)
Université de Bourgogne*

Sophie Morlaix

*Institut de recherche sur l'éducation (IREDU – EA 7318)
Université de Bourgogne*

Bibliographie

- Altet M., Fabre M., Rayou P. (2001). Une fac à construire : sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire. *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 107-115.
- Annot E. (2012). *La réussite à l'université du tutorat au plan licence*. Bruxelles : De Boeck.
- Arrow K. (1973). Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economics*, n° 2, p.193-216
- Beaupère N., Boudesseul G. (2009). *Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants «décrocheurs»*. Paris : La Documentation Française, coll. « Études & recherches ».
- Beduwé C., Giret J.-F. (2004). Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? *Économie et Statistique*, n° 378-379, p.55-83.
- Ben Abid-Zarrouk S., Weisser M. (2013). Efficacité du tutorat et étude des profils efficaces des tutorés. *Recherches en Éducation*, n° 16, p. 90-104.
- Borras I. (2011). Le tutorat à l'université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite ? *Bref du Céreq*, n° 290.
- Bourdieu P., Passeron J. (1975). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Cam P. (2009). La diversité des parcours : les étudiants à la croisée des chemins. In L. Gruel, O. Galland., G. Houzel (dir.). *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 307-330.
- 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*, vol. 28, n° 2, p. 1-17.
- 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*, vol. 27, n° 2, p. 353-381.
- Closset J.-L., Delforge M. (2011). Comment tirer parti d'une évaluation formative ? In P. Parmentier (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.
- Coulon A. (1999). Un instrument d'affiliation intellectuelle : l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. *Bulletin de Bibliothèques de France*, vol. 44, n° 1, p. 36-42.
- Cour des Comptes (2012). *Rapport public annuel 2012*. Paris : Cour des comptes.
- Danner M. (2000). À qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 33, n° 1, p. 25-41.
- Despres-Lonnet M., Courtecuisse J.-F. (2006). *Les étudiants et la documentation électronique*. *Bulletin de Bibliothèques de France*, vol. 51, n° 2, p. 33-41.
- Dethare B., Lemaire S. (2008). L'accès à la licence des bacheliers 2002. *Note d'information du MENESR*, n° 08.24.
- Duru-Bellat M., Mingat A. (1988). Les disparités de carrières individuelles à l'université : dialectique de la sélection et de l'auto-sélection. *L'année sociologique*, n° 38, p. 309-340.

DES EFFETS DU PLAN RÉUSSITE EN LICENCE SUR LA SÉLECTION UNIVERSITAIRE

- Duru-Bellat M. (1995). Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année d'université. *Savoir Éducation Formation*, n° 3, p. 399-416.
- Euriat M., Thelot C. (1995). Le recrutement de l'élite scolaire depuis quarante ans. *Éducation et Formations*, n° 41, p. 1-15.
- Felouzis G. (2000). Repenser les inégalités à l'université : des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires. *Sociétés contemporaines*, n° 38, p. 67-97.
- 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*, n° 43, p. 29-45.
- Fouquet S. (2013). Parcours de réussite en licence et en master à l'université. *Note d'information*, n° 13.02.
- Frickey A., Primon J.-L. (2002). Les manières sexuées d'étudier en première année d'université. *Sociétés contemporaines*, n° 48, p. 63-85.
- Galland O. (2009). Autonomie, intégration et réussite universitaire. In L. Gruel, O. Galland, G. Houzel (dir.) *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 349-380.
- Gamel C. (2000). Et si l'université n'était qu'un filtre ? : Actualité du modèle d'Arrow. *Économie publique*, n° 6, p. 41-69
- Grignon C., Gruel L. (1999). *La vie étudiante*. Paris : PUF.
- Gruel L., Tiphaine B. (2004). Formes, conditions et effets de l'activité rémunérée des étudiants. *Éducation et Formations*, n° 67, p. 51-60.
- Gruel L. (2002). Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. *OVE Infos*, n° 2.
- Guillerm M., Tomasini M. (2007). *Devenir des bacheliers, deux ans après leur première inscription en première année de médecine : réussite et réorientation*. *Note d'information*, n° 07.12.
- IGAEN (2010). Note relative à la mise en œuvre du PRL. Rapport 2010-091. [en ligne] <http://www.assisesesr.fr/var/assises/storage/original/application/aa9cbbc3839a2c14340147fc5fa91166.pdf> (Consultation : 13 novembre 2013)
- Jarousse J.-P., Michaut C. (2001). Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire. *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 41-51.
- Lahire B. (1997). *Les Manières d'étudier*. Paris : La Documentation Française.
- Langouët G. (1994). *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris : ESF.
- MESR (2012a). Conférence de presse de Geneviève Fioraso sur la rentrée étudiante 2012-2013 du 18 septembre 2013 <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid61528/rentree-etudiante-2012-2013-objectif-reussite.html> (Consultation : 13 novembre 2013)
- MESR (2012b). Les nouveaux bacheliers inscrits en licence à la rentrée 2011. *Note d'information*, n° 12.07.
- Michaut C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne – IREDU.
- Michaut C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités : entrer à l'université. *Recherche et formation*, n° 43, p. 101-113.

- Michaut C. (2012). Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. In M. Romainville, C. Michaut (dir.). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, p. 53-68.
- Millet M. (2012). L'échec des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France : retours sur une notion ambiguë et description empirique. In M. Romainville, C. Michaut (dir.). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, p. 69-89.
- Morlaix S., Perret C. (2013). L'évaluation du Plan réussite en Licence : quelles actions pour quels effets ? *Recherches en Éducation*, n° 15, p. 137-150.
- Morlaix S., Suchaut B. (2012). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue française de pédagogie*, n° 180, p. 77-94.
- Nicourd S., Samuel O., Vilter S. (2011). Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire. *Revue française de pédagogie*, n° 176, p. 27-40.
- Perret C. (2013). Pratiques de recherche documentaire et réussite universitaire des étudiants de première année. *Carrefours de l'éducation*, n° 35, p. 197-215.
- Perret C., Berthaud J., Morlaix S. (2012). *Plan réussite en licence à l'uB : bilan de 3 années d'expérimentation en licence*. Dijon : Université de Bourgogne.
- Perret C., Berthaud J., Benoist S. (2013). Essai de mesure de l'efficacité d'un plan Réussite en licence selon les acquis initiaux des étudiants. *Revue française de pédagogie*, n° 183, à paraître.
- Prouteau D. (2009). Parcours et réussite en licence des inscrits en L1 en 2004. *Note d'information*, n° 09.23.