

Etat des recherches sur la réussite universitaire – Janvier 2021

Christophe Michaut, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Centre de recherche en éducation de Nantes, Université de Nantes

Les travaux des sociologues et des économistes des années 60-70 se sont focalisés, en France tout du moins, sur l'accès à l'enseignement supérieur, sur sa démocratisation et sur ses finalités, mais se sont peut-être attardés sur les déterminants de la réussite et de l'abandon des étudiants (Michaut, 2012). Les psychologues et les chercheurs en sciences de l'éducation anglo-saxons s'empareront très tôt de ces problématiques, en privilégiant les facteurs de risques d'abandon. Par exemple, dans leur livre *How college affects students*, Pascarella et Terenzini (1991) ont identifié plus de 3 000 de ces recherches, menées dans les années soixante-dix et quatre-vingt (Schmitz et al., 2010). Ces auteurs indiquent que plusieurs ensembles théoriques tentent d'expliquer l'abandon et la persévérance dans les études universitaires. Les modèles les plus courants sont des modèles éducationnels et des modèles motivationnels. Les modèles éducationnels (Tinto, 1975 ; Bean, 1980 ; Cabrera, Nora & Castaneda, 1993) soulignent l'importance des expériences institutionnelles et de l'intégration de l'étudiant : ce sont les interactions entre l'individu et l'environnement institutionnel qui déterminent la décision d'abandon ou de persévérance. Les théories motivationnelles, qui ont plus récemment émergé en tant que modèle explicatif de la persévérance, se focalisent davantage sur les caractéristiques de la personnalité, sur la motivation et sur les styles d'apprentissage (Neuville et al., 2013).

En France, la problématique de l'abandon et plus généralement celles du parcours¹ des étudiants dans l'enseignement supérieur est une préoccupation relativement récente. Il faut attendre 1976 pour que soit publiée la première recherche longitudinale – conduite à l'Irédu par Alain Mingat – portant sur les inégalités de parcours des étudiants à l'université (Mingat, 1976 ; Mingat et Rasera, 1981). Et il faudra attendre 1996 pour que le ministère réalise le premier suivi d'un panel de bacheliers (Caille, 2017)².

Les publications ministérielles et les recherches réalisées depuis ont permis d'identifier un certain nombre de facteurs individuels et contextuels associés à la réussite des parcours. Avant de présenter ces différents facteurs, il convient de s'attarder sur les différentes définitions et mesures de la réussite.

1. Définir la réussite et mesurer l'influence des variables indépendantes

En préambule, précisons un point de vocabulaire : les termes « réussite étudiante », « réussite universitaire » et « réussite académique » sont généralement utilisés sans distinguer, y compris par les chercheurs. Toutefois, derrière des usages sémantiques apparemment similaires se cachent, me semble-t-il, des réalités différentes.

¹ Pour une discussion conceptuelle des distinctions entre « trajectoires », « carrières », « itinéraires » et « parcours », cf. Zimmerman (2013) et Picard et al. (2011).

² Pour un aperçu des autres sources de données (administratives, enquêtes locales et enquêtes nationales), cf. Cordazzo (2019).

La réussite universitaire ou académique sous-entend fréquemment la réussite aux examens universitaires ou d'un parcours universitaire conduisant à la certification ou à la « diplomation », pour reprendre un terme québécois. Dans ce dernier cas, l'examen du parcours s'appuiera sur les taux de passage en année supérieure, de redoublement, de réorientation, d'abandon, jusqu'à l'obtention ou non d'un diplôme universitaire. Le périmètre de la définition varie selon qu'elle se limite au parcours des étudiants dans le seul système universitaire ou qu'elle s'étende au parcours des étudiants quittant l'université pour rejoindre un autre secteur de formation supérieure.

La notion de réussite étudiante est plus ambiguë³. Elle semble plutôt privilégiée, d'une part, par les chercheurs qui portent un regard critique sur les normes institutionnelles (Bodin et Orange, 2013 ; Millet, 2012) et par ceux qui, d'autre part, observent la réussite du point de vue des étudiants.

Le conseil supérieur de l'éducation du Québec considère ainsi que : « Réussir, c'est d'abord se développer, au regard d'objectifs personnels, et ce, dans un univers qui déborde le champ scolaire » (Chenard et Doray, 2005, p. 30). Cette conception de la réussite dépasse la seule performance académique et introduit la subjectivation des acteurs et l'individualisation de leur parcours, rendant l'étudiant qui ne réussit pas, responsable de son échec (Dubet, 2010). À noter que si l'opposé de la réussite universitaire est l'échec universitaire, l'opposé de la réussite étudiante n'existe pas. De surcroît, la temporalité occupe une place centrale dans les deux conceptions de la réussite. Dans le cadre de la réussite académique, la linéarité du parcours sert de référence avec un point de départ et un point d'arrivée alors que dans le cadre de la réussite étudiante, les transitions seront privilégiées de manière à retracer un parcours de vie étudiante. Toutefois, la mesure d'un parcours « réussi » devient, ici, beaucoup plus complexe. Il peut tout à la fois reposer sur la diplomation, sur les compétences acquises durant le cursus universitaire même si elles n'aboutissent pas à une qualification de même niveau, ou encore sur la seule satisfaction d'avoir suivi une formation. Par exemple, l'impossibilité d'accéder aux études supérieures peut, pour certains bacheliers professionnels, être ressentie comme l'échec d'un parcours scolaire quand bien même ils seraient diplômés du secondaire (Bernard, Masy et Troger, 2016). À l'inverse, un étudiant en Première année commune d'études de santé (PACES) visant des études de médecine sera frustré si seules lui sont proposées des études d'odontologie. D'un point de vue institutionnel, s'il accepte de poursuivre, il est en réussite, mais d'un point de vue personnel, ce pourrait être un échec.

Au final, il n'existe pas une définition de la réussite (ou de l'échec) universellement reconnue par la communauté scientifique. Pour les sociologues de l'éducation, la réussite scolaire/universitaire est une construction sociale dans la mesure où ce sont les institutions scolaires et universitaires qui déterminent le niveau de compétences et de connaissances nécessaires pour obtenir une certification ou un diplôme. Elle dépend du jugement des enseignants, des jurys d'examens, des procédures d'harmonisation et de compensation, de l'évolution des réglementations, etc. La mesure repose alors le plus souvent sur des notes et des appréciations, mais cette mesure comporte nécessairement une part d'arbitraire (notation, hiérarchie des disciplines, etc.) comme l'ont bien montré les docimologues (Merle, 2018). Les psychologues vont souvent chercher à appréhender cette réussite à travers des tests qui se veulent par construction discriminant et ne retiennent qu'une partie des savoirs enseignés⁴.

³ Le comité de suivi de la loi Orientation et Réussite des Étudiants (2019) reconnaît qu'« il n'existe pas aujourd'hui une conception véritablement partagée de la réussite étudiante » et s'interroge sur « la notion même de réussite : un étudiant qui change d'orientation est-il en échec (du point de vue de sa formation d'origine) ou accroît-il ses chances de réussite ultérieure ? » (p. 60).

⁴ On peut prendre l'exemple des tests PISA qui n'évaluent qu'une partie des savoirs enseignés (math, littérature, sciences mais pas les arts plastiques, la musique ou l'EPS).

D'un point de vue institutionnel, le service statistique du Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation (SIES : Systèmes d'information et études statistiques) ne se limite pas à un seul indicateur de réussite. Il mesure chaque année les taux de réussite en 2 ans ou 3 ans en STS/IUT, en 3 ou 4 ans en Licence, en 2 ans en Master⁵. Il réalise également le suivi d'un panel de bacheliers (en 2008 et 2014 pour les plus récents) durant 6 ans.

Plus précisément, les taux de réussite varient selon la focale retenue et la méthode de calcul. Une première mesure, la plus restrictive, limite la réussite à l'obtention du diplôme dans l'établissement d'inscription en première année. Dans ce cadre, [l'obtention d'une licence en 3 ans](#) dans l'établissement pour les néobacheliers inscrits pour la première fois en licence est de 29% (cohorte 2015, Méthode 1). Si l'on élargit la durée d'obtention à 4 ans, le taux passe à 42% (Note flash du SIES, 2020). Une deuxième mesure, basée sur le suivi d'un panel de bacheliers, consiste à considérer qu'il y a réussite dès lors que les étudiants obtiennent un diplôme de l'enseignement supérieur. Peu importent la durée et le type de diplôme obtenu. Au bout de six ans, 35 % des bacheliers 2008 entrés en licence détiennent un diplôme de niveau bac + 5, et 32 % un diplôme de niveau bac+3, 6% un diplôme de niveau bac+2. Au total, 73 % détiennent un diplôme de l'enseignement supérieur (Papagiorgiou et Ponceau, 2018).

Une autre manière d'appréhender la réussite repose, non pas sur le suivi d'une cohorte en début de parcours, mais sur l'obtention ou non du diplôme en fin de cycle. C'est celle qui est la plus communément utilisée dans le secondaire. On communique souvent les taux de réussite au baccalauréat (88% en 2019) mais rarement les taux de réussite au baccalauréat en 3 ans d'un élève entrant en seconde. Or, en fin de parcours, le taux de réussite en L3 est de 89% (Méthode 2). Au final, parler d'échec ou de réussite dans l'enseignement supérieur dépend très clairement de la méthode de calcul retenue.

Précisons également que les statistiques ministérielles ne mesurent la réussite que sur la base des inscrits. Certaines universités vont nuancer les résultats en publiant également les résultats en fonction des présents aux examens, considérant implicitement que ceux qu'on appelle couramment les « étudiants fantômes » (Legendre, 2003) doivent être exclus du calcul pour juger de la « performance » de la formation. Louis Levy-Garboua (1976) considère par exemple que « *l'échec universitaire prend parfois la forme d'une auto-sélection par laquelle l'étudiant sanctionne lui-même l'insuffisance de sa préparation en ne se présentant pas aux examens* » (p. 63). A l'inverse, Stéphane Beaud (2008) y voit plutôt l'échec de l'université dont le modèle d'intégration laisse peu de place à la sociabilité et décourage les « enfants de la démocratisation » à poursuivre leurs études dès l'apparition des premières difficultés.

Du côté des recherches, l'évaluation de la réussite s'appuie sur les mêmes mesures que celle du ministère, mais également sur la moyenne annuelle ou semestrielle. Cela permet d'avoir un niveau plus fin de mesure et peut, dans certaines situations, permettre d'évaluer les progressions des étudiants. Enfin d'autres recherches, très rares dans les travaux francophones, vont construire leur propre mesure de la réussite à travers des tests d'acquisition ou de compétences auto-déclarées⁶.

⁵ A ma connaissance, le ministère ne publie pas statistiques sur la réussite en Doctorat.

⁶ En 2009, l'OCDE avait tenté de réaliser une évaluation internationale des résultats d'apprentissage dans l'enseignement supérieur intitulée « Assessment of Higher Education Learning Outcomes » (AHELO) mais face à de nombreuses difficultés méthodologiques, le projet a été abandonné.

Une fois établie la définition privilégiée, il s'agit de s'atteler aux facteurs susceptibles d'expliquer les écarts de réussite entre les étudiants ou les établissements. C'est à ce stade qu'apparaît une deuxième difficulté, celle qui tient aux choix des variables indépendantes retenues ou à l'omission de certaines variables. Il en va ainsi lorsque des travaux sociologiques tentent d'établir une relation entre milieu social et réussite universitaire, sans tenir compte de la scolarité antérieure.

Troisième difficulté classique : les recherches peuvent produire des corrélations sans établir de causalité. D'où l'intérêt d'utiliser des méthodes randomisées ou quasi-expérimentales (Lhorty et Petit, 2012) popularisées en France par Esther Duflo, prix Nobel d'économie en 2019. Mais très peu de situations et d'occasions s'offrent aux chercheurs pour mettre en œuvre ce type de protocole⁷ et certaines caractéristiques (scolarité antérieure, origine sociale, etc.) ne sont pas substituables par définition dans un protocole expérimental. De surcroît, la mise en œuvre des expérimentations aléatoires nécessite une ingénierie complexe et est soumise à des aléas sociaux qui peuvent compromettre la validité interne du protocole (Labrousse, 2016).

Quatrième difficulté : les études sont contextualisées. Par exemple, quand une recherche expérimentale rigoureuse conduite auprès d'étudiants de première année de licence d'Économie et de Gestion dans deux universités révèle que les étudiants encouragés à utiliser une plateforme numérique d'auto-formation à l'orthographe obtiennent de meilleurs résultats aux examens (Bellity et al., 2016), comment les chercheurs peuvent-ils savoir si cette conclusion peut être généralisée à d'autres disciplines académiques, à des groupes plus hétérogènes d'étudiants, ou encore à des contextes d'études différents ?

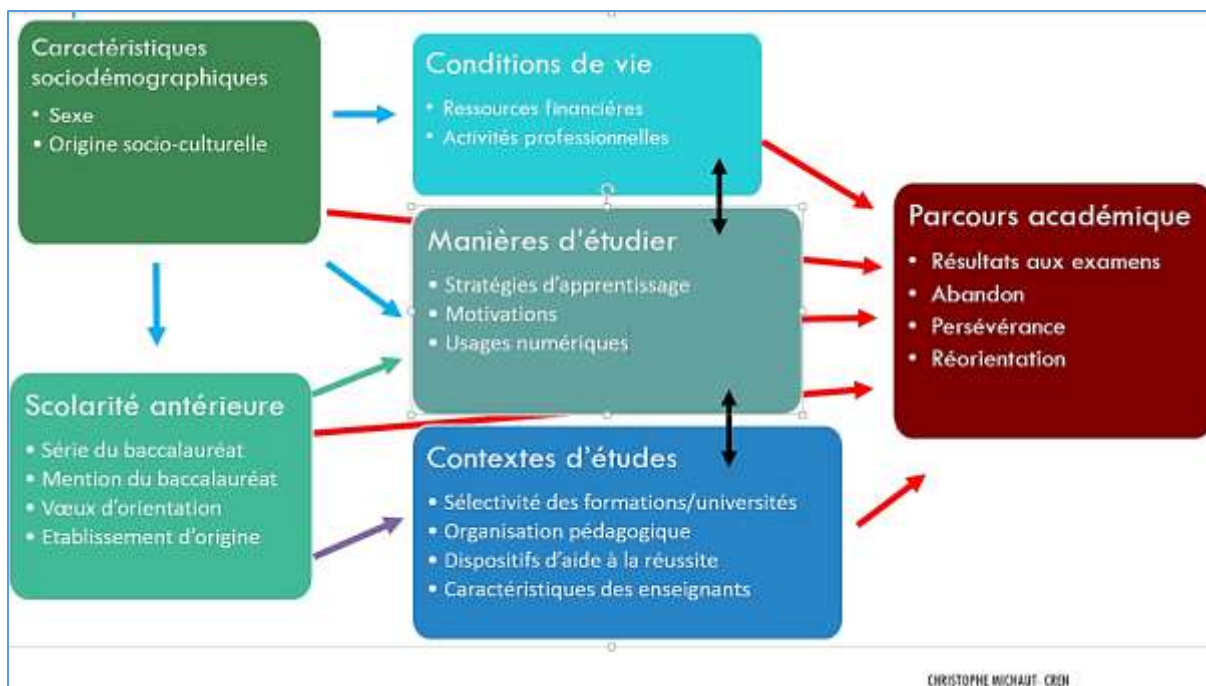
Les synthèses des facteurs de réussite, d'échec ou d'abandon d'une part et les méta-analyses d'autre part fournissent une alternative à ce problème en identifiant les variables explicatives statistiquement significatives (Bressoux, 2010 ; Cheslock et Rios-Aguilar, 2011).

2. Synthèse des principaux facteurs de réussite et d'échec

Le schéma suivant passe en revue les principaux facteurs étudiés dans la littérature qu'il est possible de regrouper en cinq dimensions (caractéristiques sociodémographiques, scolarité antérieure, conditions de vie, manières d'étudier et contextes d'études)⁸.

⁷ Il existe toutefois des situations permettant de privilégier ces méthodes : par exemple, aux Pays-Bas, une partie des candidats aux études de médecine sont tirés au sort, l'autre ne l'étant pas. Ce qui permet de comparer le devenir des étudiants avec ou sans sélection (Fayolle et al. (2016)).

⁸ Précisons que certains facteurs relevant des caractéristiques physiologiques ou « déviantes » (tabagisme, alcoolisme, addictions, etc.) des étudiants ne figurent pas dans ce recensement. Par exemple, une étude américaine obtient une corrélation négative entre l'indice de masse corporel et la réussite aux examens (Anderson et Good, 2017) sans toutefois établir de causalité.



Précisons que certains facteurs peuvent être directement reliés aux parcours académiques des étudiants alors que d'autres agissent indirectement. Par exemple, les étudiants socialement défavorisés ont moins souvent une scolarité antérieure linéaire, ce qui affectera leur chance de réussite à l'université. Les recherches chercheront par conséquent à distinguer les effets directs et indirects des différents facteurs en utilisant des méthodes statistiques multivariées permettant de raisonner « toutes choses égales par ailleurs ».

Sans revenir en détail sur toutes les variables influentes, il convient toutefois de rappeler quelques résultats des recherches sur les facteurs de réussite, d'échec et d'abandon dans l'enseignement supérieur français depuis quarante ans (Michaut, 2012), actualisés par les synthèses récentes nationales et internationales (Annoot et al. 2019 ; Berthaud et al., 2019 ; Schneider et Preckel, 2017).

Le poids déterminant de la scolarité antérieure

Certains résultats sont désormais bien établis : citons par exemple, un taux d'obtention d'une licence en 3 ou 4 ans plus élevé parmi les bacheliers généraux (51%) que parmi les bacheliers technologiques (16%) et professionnels (6%). Le poids de la série du baccalauréat est d'autant plus déterminant que la formation suivie est sélective. Ainsi, l'absence de baccalauréat scientifique en première année commune des études de santé est quasiment rédhibitoire pour espérer réussir à passer le cap de la première année (36% pour les détenteurs d'un bac S *vs* 2% pour les autres bacheliers) et un parcours d'excellence au lycée est presque indispensable (Razafindratsima, 2018). Dans les formations technologiques (BTS ou DUT), les bacheliers généraux obtiennent davantage leur diplôme que les bacheliers technologiques ou professionnels (Lardy, 2017). A un niveau plus fin, l'option principale du baccalauréat affecte également les résultats en première année de Licence. Par exemple, en licence de sciences de la vie et de la terre, les étudiants qui se sont spécialisés au lycée en mathématiques obtiennent une moyenne annuelle supérieure à ceux qui sont spécialisés en biologie (Michaut, 2000) ! Plus encore, la réussite en Licence résulterait des compétences scolaires acquises à l'issue de l'enseignement primaire (Brinbaum, Hugrée et Poullaouec, 2018).

Si la réussite dans l'enseignement supérieur dépend fréquemment du capital scolaire accumulé au cours de l'enseignement secondaire, il existe quelques formations qui échappent à ce déterminisme scolaire. Par exemple, le passé scolaire est très faiblement associé à la réussite en première année d'école supérieure d'art (Galodé et Michaut, 2003). Il apparaît en définitive que le poids du capital scolaire sur les chances de réussite dans l'enseignement supérieur est étroitement lié aux prérequis et à la sélectivité des formations. Par exemple, un bachelier scientifique avec une mention « très bien » a 35 fois plus de chance de passer le cap de la PACES qu'un bachelier sans mention (Guillerm & Tomasini, 2007). Dans le domaine des lettres, des langues, des sciences humaines et sociales, et des STAPS, le parcours antérieur apparaît moins décisif : les bacheliers technologiques ont par exemple davantage de chance d'y réussir qu'en Droit ou en Sciences (Maetz, 2016). Par ailleurs, les bacheliers technologiques et surtout professionnels vont plus rapidement interrompre leurs études dès les premières difficultés rencontrées.

Le cursus dans l'enseignement secondaire joue donc un rôle essentiel. Outre la formation suivie, les caractéristiques du lycée fréquenté aura des conséquences sur l'accès à l'enseignement supérieur et sur la réussite ultérieure. Aux USA⁹, Palardy montre par exemple qu'après contrôle des caractéristiques des élèves et de celles des écoles (composition, ressources et structure), les élèves scolarisés dans une *High School* dont le public est favorisé au plan socio-économique ont 68 % de chances supplémentaires d'intégrer l'enseignement supérieur long comparés à ceux scolarisés dans un établissement défavorisé (cité par Felouzis et al., 2016). En Angleterre, Arulampalam et al. (2005) ont constaté que les étudiants qui fréquentaient des écoles privées avant leurs études universitaires sont moins susceptibles de réussir à l'université (de l'ordre de 6% de chances en moins) que les étudiants ayant fréquenté des écoles publiques. Enfin, Arias Ortiz et Dehon (2012) se demandent si, au lycée, suivre un programme flexible au lycée constitué de cours variés est plus efficace en termes de réussite future (académique et/ou professionnelle) qu'un programme commun. Après avoir contrôlé les potentiels biais de sélection, elles montrent qu'en Belgique, les étudiants ayant suivi un cursus traditionnel réussissent davantage que ceux qui ont suivi un programme flexible.

Les conséquences d'une orientation par défaut

Si la majorité des bacheliers sont inscrits dans la formation qu'ils souhaitent, une proportion non négligeable d'étudiants s'inscrivent à l'université, faute d'avoir été retenu dans la filière qu'ils désiraient. En 2011, 25% des étudiants de 1^{ère} année de Licence sont inscrits par défaut, notamment en AES (37 %), en Sciences économiques et Gestion (31 %), en Sciences (31 %) et en SHS (28 %). Rappelons que les étudiants inscrits par défaut, qui auraient eu le plus besoin d'un avis d'orientation, en ont moins souvent bénéficié que les autres (27 % contre 38 %) (Jagers, 2012).

Que deviennent ces étudiants ? Le tableau suivant révèle que seuls 16 % des inscrits par défaut, contre 58% des inscrits dans la formation voulue, passent en deuxième année. Les inscrits par défaut vont majoritairement se réorienter ou décider d'arrêter leurs études. Une « mauvaise orientation » est le principal motif avancé par ceux qui décrochent.

⁹ A ma connaissance, il n'existe pas d'études similaires dans le contexte français.

Tableau 1- Devenir la deuxième année des bacheliers 2014 inscrits en licence selon qu'ils sont ou non dans la filière qu'ils désiraient (en %)

	Passage en deuxième année	Redoublement de la première année	Réorientation	Arrêt des études la deuxième année	Ensemble
Formation voulue	58	22	16	4	100
Inscription par défaut	16	20	51	13	100

Source : Panel de bacheliers 2014- Note du SIES 17.09

Toutefois, dans la mesure où une inscription par défaut est plus fréquente parmi les étudiants à faible capital scolaire, il convient de relativiser les écarts constatés. Mais les analyses multivariées concluent néanmoins à une moindre réussite des étudiants inscrits par défaut à l'université (Lemaire, 2000).

Controverse sur l'effet de l'origine socioculturelle

En ce qui concerne les différences de réussite aux examens selon l'origine socio-culturelle des étudiants, la plupart des recherches internationales récentes montrent que, toutes choses égales par ailleurs, les étudiants d'origine défavorisée n'obtiennent pas de moins bons résultats aux examens que les étudiants provenant des classes sociales favorisées (Rodríguez-Hernández et al. 2020). Si l'influence de l'origine sociale est manifeste et indéniable tout au long de la carrière scolaire des élèves depuis l'entrée en maternelle jusqu'à la fin du secondaire (Duru-Bellat, 2002), les différences sociales ne sont plus significatives au début du cursus supérieur (Michaut, 2012 ; Dethare et Lemaire, 2008 ; Ponceau, 2019). Certes, les taux d'obtention « bruts » d'une licence diffèrent selon l'origine sociale et migratoire des étudiants, mais « à milieu social et parcours scolaire comparables, les étudiants d'origine maghrébine n'ont pas des chances très différentes d'obtenir la licence comparées à celles de ceux dont les parents sont nés en France. Une fois arrivés en premier cycle universitaire, tout se passe donc comme si l'obtention de la licence par les bacheliers ne dépendait plus que des apprentissages réalisés dans les enseignements primaire et secondaire » (Brinbaum, Huguée et Poullaouec, 2018, p.93). Toutefois, le risque de décrochage précoce des études (y compris non universitaires) est plus important chez les catégories défavorisées en raison des coûts d'opportunités relativement plus élevés que leurs homologues issus de milieux plus aisés (Gury, 2007), mais aussi en raison d'une orientation plus souvent contrainte (Beupère et Boudesseul, 2009), de l'absence « d'accrochage », c'est-à-dire une inscription sans quête du diplôme (Sarfati, 2013 ; Menard, 2018).

Une meilleure réussite des étudiantes

La réussite des filles dans l'enseignement supérieur est significativement plus élevée que celle des garçons, y compris dans les formations à dominante masculine comme les STAPS et les écoles d'ingénieurs. Par exemple, 33 % d'entre eux obtiennent leur licence en trois ou quatre ans contre 43 % pour les filles (DEPP, 2017). C'est également le cas en BTS, en DUT et en PACES. Et elles vont davantage poursuivre et obtenir leur diplôme de Master. Si les étudiantes réussissent mieux, c'est parce qu'elles ont connu une meilleure scolarité antérieure et sont dans presque toutes les disciplines plus assidues et plus rigoureuses dans la gestion du temps et des activités estudiantines (Gruel et Tiphaine, 2004).

Ressources financières et activités salariées

Les conséquences de faibles ressources financières et des contraintes professionnelles ont été longuement étudiées par les économistes et les sociologues. Ainsi, les étudiants en grande précarité financière connaissent fréquemment l'échec universitaire (Galland, 2016), en particulier les étudiants non boursiers ne recevant pas d'aide parentale (Laïb, 2014). Aux USA, les étudiants reçoivent fréquemment un soutien financier institutionnel pour poursuivre des études. La méta-analyse réalisée par Nguyen, Kramer et Evans (2019) montre qu'il existe une causalité avérée entre le soutien financier et la persistance et l'obtention du diplôme, d'autant plus si ce soutien s'accompagne d'une aide sociale et pédagogique. Par contre, les bourses au mérite ont un effet moindre et les auteurs suggèrent de transférer ces subventions aux étudiants ayant des besoins financiers au lieu de subventionner des étudiants qui réussiraient probablement sans soutien supplémentaire. Ajoutons enfin que l'exercice d'une activité professionnelle régulière (supérieure à 15h/semaine) réduit également les chances de réussite aux examens et augmentent la durée d'obtention du diplôme et le risque de décrochage des études (Bédoué et *al.*, 2019).

Les stratégies d'apprentissage

Parmi les activités académiques, les étudiants qui s'engagent dans leurs études en travaillant régulièrement, en étant assidus et en développant des stratégies d'apprentissage en « profondeur » (lectures complémentaires, réalisation de synthèse, fréquentation régulière des bibliothèques, etc.) ont évidemment davantage de chances de passer le cap de la première année que les étudiants qui s'engagent peu dans leurs études (Paivandi, 2018). Les travaux des psychologues (Amadiou et Tricot, 2015 ; Neuville et al. 2013) ont identifié différents indicateurs caractérisant la motivation des étudiants (par exemple, le sentiment de contrôle sur la situation d'apprentissage, le sentiment d'être compétent dans le domaine, la valeur accordée aux apprentissages, etc.) favorables à la persévérance et à la réussite. Si ces stratégies d'apprentissage sont en général bénéfiques, il existe des situations, comme en première année commune d'études de santé (PACES), où les stratégies dites de surface marquée par l'absence d'approfondissement personnel des notions vues en cours le seront davantage en raison des évaluations (QCM factuelles) nécessitant l'apprentissage à court terme d'une quantité importante d'informations (Gustin et *al.*, 2016).

Avec le développement du numérique, on pouvait s'attendre à un changement des manières d'étudier. La majorité des étudiants l'utilise effectivement pour organiser leurs études (consultation des emplois du temps, échanges d'informations pratiques, etc.), mais ils ont surtout une consommation passive des connaissances (visionner un diaporama ou un cours sur Youtube, par exemple) plutôt que des pratiques actives d'apprentissage (rechercher, lire, annoter, synthétiser, s'exercer ou critiquer des ressources académiques disponibles sur Internet) (Henderson, Selwyn et Aston, 2017). Sans compter que le numérique a tendance à renforcer les inégalités scolaires car ce sont finalement les élèves et les étudiants les plus autonomes qui l'utilisent pour apprendre « en profondeur » (Amadiou et Tricot, 2015). Par ailleurs, les modélisations statistiques révèlent l'absence d'effet significatif des activités numériques des étudiants sur les résultats aux examens (Michaut et Roche, 2017).

Mais de tous ces facteurs individuels, il est indéniable que la scolarité antérieure joue le rôle le plus déterminant, notamment dans les filières scientifiques et médicales où les prérequis scientifiques sont indispensables (Michaut, 2000).

3. Des contextes d'études plus ou moins favorables à la réussite

Outre l'ensemble des facteurs individuels corrélés au parcours d'études, une seconde dimension concerne l'influence des facteurs contextuels. Dans quelle mesure les chances de réussite dépendent-elles du contexte d'études, en particulier de l'établissement fréquenté ? Les débats se sont surtout focalisés sur les inégalités territoriales d'accès (Frouillou et Moulin, 2019)¹⁰, mais très peu d'études ont été consacrées aux effets des caractéristiques et des politiques pédagogiques des établissements d'enseignement supérieur sur le parcours des étudiants (Schneider et Preckel, 2017). Peuvent-ils créer des conditions propices à la réussite et à la persévérance des étudiants ? Existe-t-il en la matière des différences de « performances » entre les universités ?

Les différences de « rendement » entre les universités qui subsistent après la prise en compte des caractéristiques individuelles des étudiants peuvent être considérées comme une mesure de la « valeur ajoutée » produite par les universités et de l'efficacité du processus d'enseignement. Si, toutefois, les différences entre établissements disparaissent complètement une fois que l'on tient compte des caractéristiques individuelles, on peut alors en conclure que les universités ayant de meilleurs taux de diplômés accueillent simplement les élèves ayant potentiellement les meilleures chances de réussite. Dès lors, la quantité et la qualité des ressources universitaires (les inputs) ne sont pas déterminantes en termes de résultats d'apprentissage (outputs) des étudiants. Mais si à l'inverse, des différences entre les universités demeurent, cela signifie que potentiellement des ressources humaines, financières, organisationnelles et pédagogiques sont à l'origine de ces différences. Cela aurait évidemment de lourdes conséquences sur les politiques publiques mais aussi pour les candidats qui pourraient en théorie privilégier les universités à « forte valeur ajoutée »¹¹.

¹⁰ Une problématique très présente dans les années 90 avec la création des « antennes universitaires », redevenue d'actualité avec la labellisation de « Campus connectés » présentés sur le site du Ministère de l'enseignement supérieur comme « des espaces de travail individuels et collectifs où les jeunes peuvent suivre, près de chez eux, des formations à distance dans l'enseignement supérieur en bénéficiant d'un accompagnement de proximité. Ils visent à donner à tous ceux qui veulent réussir dans l'enseignement supérieur les moyens de surmonter les barrières géographiques, urbaines et sociales qui créent des inégalités de destin ».

¹¹ Par commodité syntaxique, les termes de « performance », de « rendement », de « valeur ajoutée » ne seront plus indiqués entre guillemets dans la suite du texte.

Dernier point, mais non des moindres, les universités elles-mêmes peuvent s'intéresser aux facteurs contextuels associés à de meilleures performances au diplôme pour fixer leur politique d'admission des étudiants¹² ou améliorer l'efficacité de l'enseignement. Les établissements peuvent notamment ajuster leur politique de sélection des étudiants à trois niveaux : à l'entrée, au cours des études et à la sortie. Il est par exemple possible d'appréhender la sélectivité des universités au cours des études en examinant leurs taux de passage, de redoublement, de sortie et de diplômés en Licence et en Master.

Mesurer la performance des universités

De quelle performance parle-t-on ? Les classements internationaux des universités reposent le plus souvent sur des indicateurs de recherche (publications, indices de citations, distinctions), d'insertion professionnelle, voire de réputation mais pas, à ma connaissance, sur des critères pédagogiques. Face à la difficulté de saisir l'efficacité des enseignements, certaines recherches s'appuient sur des mesures indirectes telle que la satisfaction étudiante (Brodaty et Jacotin, 2016). Toutefois, la satisfaction comme indicateur de performance ne fait pas l'unanimité dans la communauté scientifique. Si certaines recherches américaines (Lizzio et al., 2002) établissent une corrélation entre satisfaction et réussite, d'autres recherches montrent que les notes de l'examen final ne sont en grande partie pas corrélées aux scores de satisfaction (Michaut, 2009), ce qui suggère que les étudiants n'appuient pas leur jugement en fonction de l'efficacité réelle de l'enseignement de leurs professeurs, mais en fonction d'autres critères tel que le genre de l'enseignant (Boring, 2017). Les différents biais de satisfaction mis en évidence font douter de la pertinence d'une évaluation de la formation par les étudiants dans la mesure où la satisfaction ou l'insatisfaction exprimée par les étudiants dépend d'un certain nombre de facteurs exogènes : situation de l'emploi, accès aux formations sélectives, conditions de vie des étudiants. Auxquels s'ajoute une médiatisation du fonctionnement universitaire qui affecte dès le départ une représentation plus négative de l'Université que dans les autres secteurs de l'enseignement supérieur. En effet, la satisfaction déclarée des étudiants dépend de l'image qu'ils avaient de l'Université avant d'y entrer. Ainsi, 60% des étudiants qui avaient à leur entrée à l'université une « bonne image » de celle-ci se déclarent six mois plus tard globalement satisfaits alors qu'ils ne sont que 47% parmi ceux qui en avaient une « mauvaise image » (Michaut, 2009).

Une autre manière d'appréhender la performance des établissements repose sur le devenir des étudiants. Là encore, l'abondante littérature sur l'effet établissement en matière d'insertion professionnelle montre la très faible significativité de l'établissement fréquenté, l'essentiel des disparités s'expliquant par les caractéristiques individuelles, par les spécialités de formation et par les caractéristiques de l'emploi local (Bourdon, Giret et Goudard, 2012).

¹² Avant la loi relative à l'orientation et la réussite des étudiants (8 mars 2018), les universités (hors IUT et double diplôme) n'avaient pas la possibilité de sélectionner les candidats à l'entrée, sauf dans quelques situations particulières, notamment en STAPS, où les capacités d'accueil étaient insuffisantes pour accueillir tous les lycéens et les étudiants qui le désiraient. Si elles ne sont toujours pas réglementairement autorisées à sélectionner, elles peuvent conditionner l'inscription au suivi de « dispositifs d'accompagnement pédagogique ou du parcours de formation personnalisé proposés par l'établissement pour favoriser sa réussite » (Art. 1 - L. 612-3 du code de l'éducation).

La performance académique des universités

Reste donc à examiner les différences de performances sur le plan des résultats aux examens. Le Ministère publie chaque année les taux de passage, de redoublement, de réorientation et de sortie à l'issue de la première année de Licence en fonction des universités. Il publie également les taux de réussite en Licence en 3 ou 4 ans et les taux de réussite en Master. Si on se focalise sur les situations extrêmes, les taux de passage en L2 des primo-entrants en licence en 2015-2016 varie de 21,8 % à l'université de la Réunion jusqu'à 59,2% à l'université de Paris 6-Pierre et Marie Curie (Razafindratsima, 2018). La comparaison de ces taux n'a évidemment pas beaucoup de sens tant les deux universités sont radicalement différentes. C'est pourquoi les services statistiques du ministère ont élaboré un indicateur qui simule les taux de passage en deuxième année et les taux d'obtention de la Licence en trois ans selon la composition sociale et scolaire des universités en retenant les critères suivants : série et mention du baccalauréat, âge, sexe, origine socio-professionnelle, groupe disciplinaire d'inscription en L1. Cet indicateur correspond à la valeur ajoutée des universités¹³.

Tableau 2- Taux de réussite en Licence selon l'université fréquentée (1)

Nom établissement	Réussite en 3 ou 4 ans (taux observé)	Réussite en 3 ou 4 ans (taux simulé)	Valeur ajoutée réussite en 3 ou 4 ans (en points)
Université de Corse	53,7	43,0	10,7
Université de la Rochelle	52,8	43,0	9,8
Université d'Angers	57,7	48,4	9,3
Université de Nantes	44,3	47,7	-3,4
Université du littoral	36,6	44,0	-7,4
Université de Paris 2-Assas	49,4	57,2	-7,8
Université de la Réunion	22,9	31,1	-8,1

Source: SIES. Parcours et réussite en licence : les résultats de la session 2018 -Note Flash n°26 - Décembre 2019

- (1) Réussite en licence en 3 ou 4 ans des néo-bacheliers inscrits en licence en 2014 qui n'ont pas changé de discipline entre la L1 et la L3. L'université fréquentée est celle dans laquelle les étudiants se sont inscrits en première année.

Cela étant, la mesure de la valeur ajoutée reposant sur les seuls taux de passage ou d'obtention de la licence ne suffit pas, selon moi, à évaluer la performance d'une université. Il est possible de considérer que la performance repose sur la capacité d'un établissement non seulement à faire réussir le maximum d'étudiant (performance académique) mais également à limiter le décrochage universitaire (performance inclusive).

Le tableau suivant montre qu'en la matière certains établissements connaissent des taux de sortie plus faibles.

¹³ La comparaison des données agrégées par établissement en tenant compte de la réussite moyenne des étudiants inscrits représente un progrès substantiel par rapport aux "classements" basés sur des données brutes (non ajustées). Cependant, le simple fait de considérer les caractéristiques moyennes des étudiants inscrits dans une université spécifique peut masquer l'effet des différences dans la distribution de la qualité des étudiants et souffrir de *biais d'agrégation*, par rapport aux analyses qui exploitent les données individuelles des étudiants.

Tableau 3- Taux de passage, de redoublement, de changement d'orientation et de sortie à l'issue de la première année de Licence selon l'université fréquentée (1)

Université	Taux de passage en L2	Passage en L2 - Valeur Ajoutée (en points)	Taux de redoublement en L1	Taux de changement d'orientation	Taux de sortie de l'université
PARIS 2	52,2	-3,7	30,4	1,6	15,7
PARIS 11	52,3	2,8	27,8	3,8	16,1
RENNES 1	48,6	-5,2	31,5	3,3	16,7
NANTES	46,2	-2,6	25,5	2	26,3
LYON 2	56,1	8,1	16,9	2	25,1
RENNES 2	53	7,1	16,6	1,6	28,8
MONTPELLIER 3	43	1,6	23	1,1	32,9
Ensemble des universités	43,7	.	27,5	2,3	26,5

Source: SIES. *Parcours et réussite en licence : les résultats de la session 2018 -Note Flash n°26 - Décembre 2019*

Cela étant, les faibles taux de décrochage ne reflètent pas strictement une politique de traitement des étudiants « vulnérables ». Ils peuvent également renvoyer à l'attractivité de l'établissement et à l'attachement des étudiants à leur formation. Ainsi, les étudiants de Droit (20%) et de Sciences fondamentales (20%) abandonnent plus rarement que les étudiants de Lettres (34%), de Langues (30%) et de Sciences Humaines et Sociales (28%) (Repères et références statistiques, 2019). Or, les universités ne sont pas toutes pluridisciplinaires et ne sont pas toutes confrontées aux mêmes difficultés de traitement de l'hétérogénéité étudiante (Duru-Bellat et al., 2000). Il n'est donc pas surprenant de constater que les universités à dominante scientifique et/ou juridique (Paris 2- Assas, Paris 11- Orsay, Rennes 1) affichent des taux de décrochage plus faibles que les universités à dominante « littéraire » (Lyon 2, Rennes 2, Montpellier 3).

Restent à expliquer ces différences : résultent-elles d'une politique d'établissement dont la réussite des étudiants est une priorité effective, de conditions d'études favorables, ou encore d'équipes pédagogiques sensibilisés à ces questions et qui ont des pratiques pédagogiques formatives ? En réalité, il est difficile de savoir si les meilleurs taux de passage résultent de conditions pédagogiques bénéfiques ou d'une moindre sélectivité des étudiants (Michaut, 2000). Il est en effet impossible de trancher entre ces deux hypothèses car cela nécessiterait de pouvoir comparer les résultats des étudiants à des épreuves communes. Ces épreuves n'existent pas et elles seraient même très difficiles à élaborer car les *curricula* sont différents, y compris derrière un même intitulé d'enseignement (Duru-Bellat et al., 2000).

Un effet enseignant ?

Alors que les recherches sur l'efficacité des enseignants du primaire (Bressoux, 1995) et secondaire (Felouzis, 1997) se sont développées, il n'existe pas à ma connaissance de recherches en France ayant traitée statistiquement des effets des caractéristiques et des pratiques pédagogiques des universitaires sur la réussite des étudiants, hormis la thèse d'Amélie Duguet (2014). Cette dernière, à partir de l'observation des pratiques des enseignants durant des enseignements magistraux, montre une quasi absence d'effet des pratiques pédagogiques sur les résultats aux examens des étudiants de première année. Les travaux anglo-saxons concluent différemment en réussissant à identifier tout un ensemble de pratiques favorisant les apprentissages (Schneider & Preckel, 2017). Par exemple, susciter la coopération et l'engagement des étudiants, clarifier les objectifs de l'enseignement, limiter l'apprentissage par projet aux travaux pratiques, développer le contrôle continu en indiquant les progrès accomplis et les lacunes à combler, utiliser les diaporamas avec parcimonie, etc. A partir d'une synthèse de méta-analyses sur le sujet, Schneider et Preckel

concluent, à l'instar des travaux de Hattie (2017), qu'un enseignement explicite favorise davantage les progrès des étudiants que d'autres méthodes pédagogiques.

Le développement des « high-impact practices »

Aux USA, les taux d'achèvement des études collégiales sont devenus un sujet d'intérêt public au cours de la dernière décennie, car les inquiétudes ont augmenté à propos de la flambée des frais de scolarité et du manque de responsabilité des établissements. Les législateurs des États et du gouvernement fédéral, guidés par les contraintes budgétaires et les exigences des contribuables, ont commencé à demander aux *colleges* d'augmenter leurs taux de diplomation. C'est dans ce cadre que l'*Association of American Colleges and Universities* a été à l'initiative d'une médiatisation des recherches qui auraient apporté la preuve de l'efficacité des pratiques d'enseignement et d'apprentissage bénéfiques à la rétention et à l'engagement des étudiants de premier cycle universitaire. En 2008, cette association a listé une dizaine d'actions à fort impact : la mise en place de séminaires critiques dès la première année, d'enseignements interdisciplinaires (l'équivalent des Travaux personnels encadrés du lycée), de communautés d'apprentissage académique et collaboratives, de cours d'écriture intensifs, de participation aux recherches des enseignants, d'études interculturelles, d'utilisation de ePortfolios, d'expériences sur le terrain (stages), et la production d'un projet d'études ou professionnel.

A partir d'une recherche sur plusieurs résultats d'apprentissage des arts libéraux, tels que la pensée critique, l'engagement social ou la propension à s'informer, Kilgo, Sheets et Pascarella (2015) montrent que l'apprentissage actif et collaboratif ainsi que la participation à la recherche ont eu des effets positifs de grande envergure. Par ailleurs, les études à l'étranger et les stages ont eu des effets positifs plus étroitement ciblés sur l'apprentissage des étudiants. Toutefois, cette étude n'établit pas de causalité avec les résultats aux examens, mais seulement à partir de pratiques auto-déclarées. Johnson et Stage (2018) ont testé l'efficacité de ces « bonnes pratiques » sur des données provenant de 101 établissements. Plus précisément, ils ont cherché à évaluer les effets de l'organisation pédagogique des *colleges* publics de quatre ans qui ont adopté les pratiques à fort impact sur les taux de diplomation. L'étude a révélé que les taux de diplomation dans les collèges qui incorporaient toutes les pratiques n'étaient pas plus élevés que ceux qui utilisaient peu ou pas ces pratiques.

En France, même si les services de pédagogie universitaires se sont développés au cours de la dernière décennie, rares sont les universités proposant de s'appuyer sur les résultats des recherches pour organiser les *curricula*. Il faut dire que les recherches en la matière sont rares et comme l'ont conclu les rapporteurs de la conférence de consensus sur la réussite et l'échec dans l'enseignement supérieur, co-organisée par l'Institut Français de l'Éducation et par le Ministère, les travaux sur les pratiques pédagogiques des universitaires restent à développer (Annoot, 2016).

Des modes d'organisation pédagogique plus favorable à la réussite ?

Soulignons tout d'abord la forte hétérogénéité des conditions d'enseignement : les universités n'offrent pas toutes, loin s'en faut, des *curricula* identiques. Que ce soit en matière d'organisation, de contrôle des connaissances ou d'offre de dispositifs d'aide aux étudiants, les universités proposent et organisent localement leur propre cursus. Cette variété des modes d'organisation incite à rechercher les conditions susceptibles d'expliquer les différences de réussite entre les universités. Or, il apparaît qu'hormis un effet positif du volume d'enseignement sur la réussite, aucune autre variable organisationnelle n'influence significativement et systématiquement les résultats moyens des universités (Jarousse et Michaut, 2001). Dans le contexte américain, Vincent Tinto (2012) a identifié, sur la base des travaux sur l'organisation pédagogique des *community colleges*,

cinq conditions indispensables : des ressources financières suffisantes, des exigences élevées vis-à-vis des étudiants en matière d'engagement dans les apprentissages, un soutien pédagogique et social élevé, une évaluation plus formative et la mise en place de communauté d'apprentissage favorables à la participation en classe. Dans le contexte français, si les initiatives pédagogiques semblent se développer (Viaud, 2015), les recherches sur les conditions et les contextes favorables à la réussite des étudiants restent à un stade exploratoire (Michaut, 2012).

L'efficacité des dispositifs de « remédiation »

Pour faire face aux taux d'échec relativement élevés dans les premiers cycles, les universités ont déployé depuis plusieurs décennies des dispositifs variés d'accompagnement à la réussite : tutorat, remises à niveaux, enseignements spécifiques, modules d'orientation, etc. (Bédard & Béchar, 2009 ; Annot, 2012 ; Annot et al., 2019 ; Giret et al., 2019).

Si certains dispositifs visent explicitement et exclusivement la réussite aux examens, d'autres cherchent à activer la demande d'études supérieures ou à lutter contre le décrochage universitaire. Le « Plan Réussite en Licence » de 2007 a encouragé le développement de ces dispositifs dont les premières évaluations institutionnelles (Cour des comptes, 2012) et scientifiques (Morlaix et Perret, 2013) soulignent leur faible efficacité. Si nombreux ont été les dispositifs mis en œuvre par les universités, rares sont ceux qui ont fait l'objet d'une évaluation scientifique. L'efficacité des dispositifs d'accompagnement à la réussite des étudiants, tels que le tutorat ou les remises à niveaux ne font pas consensus dans la communauté scientifique, sans doute en raison du contexte dans lequel ils s'inscrivent (Michaut, 2003). Aux USA, certains états ont massivement développé des cours de rattrapage partant de l'hypothèse que ces cours peuvent fournir aux étudiants les compétences dont ils ont besoin pour réussir leurs études. Une deuxième hypothèse, en revanche, suppose que les mesures correctives pourraient en fait ralentir les progrès des étudiants à l'université car les cours de rattrapage comptent rarement pour l'obtention du diplôme (absence de crédits). Les évaluations quasi-expérimentales de ces cours ne montrent pas globalement d'effet significatif sur la persévérance et l'obtention du diplôme (Boatman & Long, 2018). Par contre, le mentorat, fortement développé aux USA, semble avoir un effet positif et significatif sur la rétention et la diplômation des étudiants (Sneyers et De Witte, 2018).

Conclusion

Les recherches sur les inégalités de parcours des étudiants se sont affinées depuis une quarantaine d'années. De nombreux facteurs explicatifs ont été avancés, accordant une place prépondérante aux caractéristiques individuelles et somme toute assez peu aux contextes d'études, hormis celui de la discipline académique. Soulignons que les résultats portent le plus souvent sur une population indifférenciée. Les recherches anglo-saxonnes récentes vont s'atteler à tester les facteurs explicatifs sur des sous-échantillons distingués selon le genre, l'origine ethnique ou sociale (Kim et Sax, 2009). Sans doute, faudrait-il également les distinguer selon leur expérience scolaire de manière à savoir si certains facteurs explicatifs en général, le sont également sur des sous-populations particulières.

En France, Les travaux de l'OVE et du CEREQ ont contribué à une meilleure connaissance des conditions de vie et d'études, mais de nombreuses zones d'ombre demeurent : par exemple, les ressources financières et humaines des composantes universitaires ont-elles des conséquences sur les résultats des étudiants ? Une « gouvernance verticale » des formations est-elle plus efficace qu'une organisation pédagogique collégiale ? Les universitaires appréhendent-ils différemment les connaissances et les compétences des étudiants ? Existe-t-il des conditions nécessaires pour promouvoir la réussite ?

Bibliographie

- Amadiou, F. & Tricot, A. (2015). Les facteurs psychologiques qui ont un effet sur la réussite des étudiants. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 34(2).
- Anderson, A. S., & Good, D. J. (2017). Increased body weight affects academic performance in university students. *Preventive medicine reports*, 5, 220-223.
- Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université: Du tutorat au plan licence*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Annoot, E. (2016), *Réussite et échec dans l'enseignement supérieur : quels éclairages de la recherche ?*, IFÉ-ENS Lyon, conférence de consensus, février 2016, 16 p.
- Annoot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Piot, T., & Vari, J. (2019). *Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université: bilan et perspectives*. Paris : CNESCO.
- Arias Ortiz, E., & Dehon, C. (2012). Comment mesurer la valeur ajoutée du type d'enseignement fréquenté sur la réussite à l'université. In M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, 117-132.
- Arulampalam, W., Naylor, R. A., & Smith, J. P. (2005). Effects of in-class variation and student rank on the probability of withdrawal: cross-section and time-series analysis for UK university students. *Economics of Education Review*, 24(3), 251-262.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in higher education*, 12(2), 155-187.
- Beaud, S. (2008). Enseignement supérieur: la «démocratisation scolaire» en panne. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 101, 149-165.
- Beaupère, N., Chalumeau, L., Gury, N., & Hugree, C. (2007). *L'abandon des études supérieures*. Paris : La Documentation française.
- Beaupère, N. & Boudesseul, G. (2009). *Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants "décrocheurs"*, Paris : La Documentation Française.
- Béduwé, C. (2019). *La professionnalité et l'employabilité des étudiants*. Paris : CNESCO.
- Béduwé, C., Berthaud, J., Giret, J.-F. & Solaux, G. (2019). *Salariat étudiant, parcours universitaires et conditions de vie*. Paris : La documentation française.
- Bellity, E., Gilles, F., L'Horty, Y., & Sarfati, L. (2016). Faut-il encourager les étudiants à améliorer leur orthographe?. Rapport de recherche, TEPP.
- Bernard, P.-Y., Masy J., Troger V. (2016). *Le Baccalauréat Professionnel : impasse ou nouvelle chance ?* Paris: Presses universitaires de France.
- Berthaud, J. (2019). L'intégration sociale étudiante. *Agora débats/jeunesses*, (1), 7-26.
- Berthaud, J., Erard, C., Giret, J. F., Guégnard, C., Morlaix, S., & Perret, C. (2019). *Regards croisés sur les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur français*, Paris : CNESCO.

- Berton, F. (2017). La transformation des parcours sociaux et la question de la porosité des sphères de la vie. *Vie sociale*, n° 18, p. 127-142
- Boatman, A., & Long, B. T. (2018). Does remediation work for all students? How the effects of postsecondary remedial and developmental courses vary by level of academic preparation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(1), 29-58.
- Bodin, R. & Orange, S. (2013). La barrière ne fera pas le niveau: La sélection à l'université : une fausse solution à un problème mal posé. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 199(4), 102-117.
- Boring, A. (2017). Gender biases in student evaluations of teaching. *Journal of public economics*, 145, 27-41.
- Bourdon, J., Giret, J.F. & Goudard, M. (2012). Peut-on classer les universités à l'aune de leur performance d'insertion ? *Formation emploi*, 117, 89-110.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves: effet-école et effets-classes en lecture. *Revue Française de Sociologie*, 36 (2), 273-294.
- Brinbaum, Y., Hugrée, C., & Poullaouec, T. (2018). 50% à la licence... mais comment? Les jeunes de familles populaires à l'université en France. *Economie et Statistique*, 499, 79–105.
- Brodaty, T. & Jacotin, G. (2016). Peut-on comparer les performances des universités : Application à la satisfaction des étudiants franciliens. *Revue économique*, vol. 67(2), 315-336.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The journal of higher education*, 64(2), 123-139.
- Caille, J.-P., (2017), Quarante-cinq ans de panels d'élèves à la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), *Education et formations*, 95, 5-31.
- Chan-Pang-Fong, E. (2019). Les bacheliers 2014, entrés dans l'enseignement supérieur: où en sont-ils la troisième année?. Note du SIES, 19.02.
- Cheslock, J. J., & Rios-Aguilar, C. (2011). Multilevel analysis in higher education research: A multidisciplinary approach. In *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 85-123). Springer, Dordrecht.
- Chenard, P., & Doray, P. (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Comité de suivi de la loi Orientation et Réussite des Etudiants (2019). Rapport remis à Frédéric Vidal le 7 octobre 2019 : <https://www.dalloz-actualite.fr/document/rapport-du-comite-de-suivi-de-loi-orientation-et-reussite-des-etudiants> (consulté le 26 février 2020).
- Cordazzo, P. (2019). *Parcours d'étudiants. Sources, enjeux et perspectives de recherche*. Paris : Ined éditions.
- COUR DES COMPTES (2012), *Rapport public annuel 2012*. Paris : Cour des comptes.
- Dubet, F., (2010). *Les places et les chances*. Paris : Seuil.
- Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants*. Thèse en Sciences de l'éducation, Dijon : Université de Bourgogne.

- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.P., Leroy-Audouin, C., & Michaut, C. (2000). Écueils et enjeux de l'évaluation de l'enseignement supérieur. *Administration et Éducation*, 86 (2), 133-146.
- Dethare, B. & Lemaire, S. (2008). L'accès à la licence des bacheliers 2002. *Note d'information du MENESR*, 08.24.
- Fayolle, A. V., Passirani, C., Letertre, E., Ramond, A., Perrotin, D., Saint-André, J. P., & Richard, I. (2016). Sélection des étudiants en médecine: facteurs prédictifs de réussite; une revue systématique de la littérature. *La Presse Médicale*, 45(5), 483-494.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S., & Imperiale-Arefaine, L. (2016). *Inégalités scolaires et politiques d'éducation*, Paris: Cnesco.
- Frouillou, L., & Moulin, L. (2019). Les trajectoires socialement et spatialement différenciées des étudiants franciliens. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (145), 7-28.
- Galland, O. (2016). Le budget étudiant. In Giret, J. F., Van de Velde, C., & Verley, É. (2016). *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*. Paris : La Documentation Française, 17-32.
- Galodé, G., & Michaut, C. (2003). Le cheminement des étudiants dans les écoles supérieures d'art. *Revue française de pédagogie*, 143(1), 79-89.
- Gary-Bobo, R. (2017). *Performance sociale, financement et réformes de l'enseignement supérieur*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Gruel L. & Tiphaine L. (2004). *Des meilleures scolarités féminines aux meilleures carrières masculines*. Paris : Observatoire de la vie étudiante.
- 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 du MENESR, 07.12.
- Gustin, M. P., Vinciguerra, C., Isaac, S., Burillon, C., & Etienne, J. (2016). Approches d'apprentissage et réussite en première année commune des études de santé (PACES) en France. *Pédagogie Médicale*, 17(1), 23-43.
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants: connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec.
- Henderson, M., Selwyn, N., & Aston, R. (2017). What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1567-1579.
- Hensley, L. C., Kirkpatrick, K. M., & Burgoon, J. M. (2013). Relation of gender, course enrollment, and grades to distinct forms of academic dishonesty. *Teaching in Higher Education*, 18(8), 895–907.
- Jagers C. (2012). Les nouveaux bacheliers inscrits en licence à la rentrée 2011, *Note d'information Enseignement supérieur & Recherche*, n° 12.07.

- Johnson, S. R., & Stage, F. K. (2018). Academic Engagement and Student Success: Do High-Impact Practices Mean Higher Graduation Rates? *The Journal of Higher Education*, 89(5), 753-781.
- Kilgo, C. A., Sheets, J. K. E., & Pascarella, E. T. (2015). The link between high-impact practices and student learning: Some longitudinal evidence. *Higher Education*, 69(4), 509-525.
- Kim, Y. K., & Sax, L. J. (2009). Student–faculty interaction in research universities: Differences by student gender, race, social class, and first-generation status. *Research in Higher Education*, 50(5), 437-459.
- Labrousse, A. (2016). Apprendre des expérimentations aléatoires. Promesse de scientificité, complications pratiques, expériences historiques. *La Vie des idées*, 4, 1-10.
- Laïb, N. (2014). La réussite des étudiants selon les difficultés financières et la perception d'une allocation d'études. *Note d'information du MENESR*, 14.05.
- Lardy, L. (2017). *Les facteurs qui influencent la réussite académique dans la filière technologique de l'université française* (Doctoral dissertation, Grenoble Alpes).
- Legendre, F. (2003). Les étudiants fantômes. *Carrefours de l'éducation*, (2), 32-55.
- Lemistre, P. (2003). Dévalorisation des diplômes et accès au premier emploi. *Revue d'économie politique*, 113(1), 37-58.
- Levy-Garboua, L. (1976). Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 17, 53-80.
- L'Horty Y. & Petit P. (2011). « Evaluation aléatoire et expérimentations sociales ». *Revue française d'économie*, XVI, n°1, 13-48.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52.
- Maetz, I. (2016). Parcours et réussite aux diplômes universitaires: les indicateurs de la session 2015. *Note Flash du SIES*, (15).
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire: historique, difficultés, perspectives*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ménard, B. (2018). Le décrochage dans l'enseignement supérieur à l'aune de l'approche par les capacités. *Formation emploi*, 142(2), 119-141.
- 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. *Recherches et Formations*, 43, 101-113.
- Michaut, C. (2009). L'évaluation par les étudiants de la qualité des formations universitaires : validité, limites et conseil pour le pilotage des formations et des établissements. In Bedin, V. (dir.). *L'évaluation à l'université : évaluer ou conseiller ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes, 175-190.

- Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche, In Michaut, C. & Romainville, M. (dir.). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, 52-68.
- Michaut, C., & Roche, M. (2017). L'influence des usages numériques des étudiants sur la réussite universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33.1
- Millet, M. (2012). « L'échec des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques ». In M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, 69-88.
- Mingat, A. (1976), *Enquête longitudinale 2, la première année d'études, la réussite, l'abandon, l'échec*, Dijon : Cahiers de l'IREDU n°23.
- Morlaix, S. & Perret, C. (2013). L'évaluation du Plan réussite en Licence : quelles actions pour quels effets ? *Recherches en Education*, 15, 137-150.
- Neuville, S., Frenay, M., Noël, B., & Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'université*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Nguyen, T. D., Kramer, J. W., & Evans, B. J. (2019). The Effects of Grant Aid on Student Persistence and Degree Attainment: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/0034654319877156>
- Paivandi, S. (2018). Performance universitaire, apprentissage et temporalité des étudiants. *Revue française de pédagogie*, 202(1), 99-116.
- Papagiorgiou, H., & Ponceau, J. (2018). Parcours dans l'enseignement supérieur: devenir des bacheliers 2008. *Note d'information du SIES*, n°18.06.
- Picard, F., Trottier, C., & Doray, P. (2011). Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (40/3).
- Ponceau, J. (2019). Parcours dans l'enseignement supérieur : du baccalauréat au premier diplôme du premier cycle. *Note d'information du SIES*, 19.09.
- Razafindratsima, N. (2018), Parcours et réussite en Licence et en PACES : les résultats de la session 2017, Note Flash 21, MENSRS-SIES.
- Rodríguez-Hernández, C.F., Cascallar, E.C., & Kyndt, E. (2020). Socio-economic status and academic performance in higher education: A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 100305.
- Sarfati, F. (2013). Peut-on décrocher de l'université ?. *Agora débats/jeunesses*, (1), 7-21.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 43-61.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological bulletin*, 143(6), 565.
- Sneyers, E. & De Witte, K. (2018). Interventions in higher education and their effect on student success: a meta-analysis, *Educational Review*, 70:2, 208-228.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.

Viaud, M. L. (2015). *Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université, des années 1950 à 2010*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Yorke, M., & Longden, B. (2004). *Retention and student success in higher education*. McGraw-Hill Education (UK).