

« *Promouvoir la réussite à l'université* »
Table ronde organisée par Mme Françoise Dupuis
Ministre de l'Enseignement supérieur
Bruxelles, le 22 mars 2002
La réussite à l'université, éclairages pédagogiques
Marc Romainville
Facultés universitaires de Namur
marc.romainville@fundp.ac.be

Après les éclairages statistiques et sociaux proposés par mes deux collègues, il me revient donc de traiter de la réussite à l'université sous l'angle pédagogique. À vrai dire, je regrette parfois de n'être ni statisticien ni économiste. Non seulement parce que ces spécialistes passent les premiers, mais surtout parce que l'angle pédagogique que l'on m'a proposé de développer m'a vite semblé particulièrement obtus, bien sûr dans le sens géométrique du terme, c'est-à-dire large et ouvert...

Je dois donc préciser d'abord ce que j'entendrai par « éclairages pédagogiques ». Si la pédagogie s'intéresse aux relations qui se nouent, au sein du triangle didactique, entre un groupe d'étudiants et un enseignant chargé de leur faire maîtriser un ensemble de savoirs et de compétences, l'éclairage pédagogique revient alors à se demander quels sont les aspects de cette relation didactique qui, ici et maintenant, peuvent jouer sur la réussite des étudiants, en aval des facteurs évoqués par mes deux collègues.

En effet, si les caractéristiques socio-biographiques et scolaires des étudiants à leur entrée tracent un premier cadre explicatif de la réussite, d'autres facteurs liés à la façon dont les étudiants apprennent et à la manière dont les enseignants enseignent interviennent ensuite pour moduler ce cadre, le renforcer positivement ou négativement, voire en perturber les effets et remplir alors la plus noble des missions de la pédagogie : faire mentir les prédictions.

Mon exposé sera divisé en trois parties :

- § Je dresserai, dans un premier temps, le portrait pédagogique de l'étudiant qui réussit ses études universitaires. Mon point d'entrée consistera donc à identifier les principaux facteurs pédagogiques de la réussite d'une première année, du point de vue des difficultés que l'étudiant rencontre lors de la délicate transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire.
- § J'évoquerai, dans un second temps, les initiatives pédagogiques de promotion de la réussite que les universités ont prises de manière à ce qu'un plus grand nombre d'étudiants surmontent ces difficultés.
- § Enfin, je souhaiterais, dans un troisième temps, partager avec vous quelques interrogations à propos de ces initiatives, de manière à montrer comment une politique de promotion de la réussite ne peut se passer d'une approche authentiquement universitaire, c'est-à-dire documentée, critique et fondée sur des recherches empiriques.

1. Profil pédagogique de l'étudiant en réussite

Que sait-on sur le profil pédagogique de l'étudiant qui réussit ses études universitaires ?
Quels sont les principaux obstacles qu'il doit surmonter lors de la transition entre

l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire ? Des très nombreuses recherches qui ont été consacrées à cette question¹, on peut tirer, en cinq traits majeurs, le portrait pédagogique de l'étudiant qui arrive à bon port. Si le tableau d'ensemble vous paraît noir, c'est parce que je décrirai la situation d'avant la promotion de la réussite, c'est-à-dire la situation à laquelle était confronté l'étudiant avant que les universités ne soient touchées par la grâce de la pédagogie.

1. La transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire peut être comparée au passage d'une navigation fluviale à une navigation en haute mer. Désormais privé de guidage externe fort, d'incitants au travail personnel et de contrôle régulier de celui-ci, le jeune issu du secondaire doit vite apprendre à gérer lui-même son nouveau métier d'étudiant. La navigation à vue et au jour le jour du batelier ne suffit plus. Il faut assumer son nouveau rôle de capitaine au long cours, les berges n'indiquant plus le chemin à suivre. Par exemple, l'étudiant doit apprendre à se fixer ses propres échéances intermédiaires. Il doit aussi « se mettre au travail alors que rien ne l'y oblige vraiment », comme me l'a dit un jour un étudiant, dépité devant ce formidable défi lancé à sa nature humaine...

2. Le métier d'étudiant consiste à naviguer en haute mer mais aussi par temps couvert, voire dans un certain brouillard. Toutes les études convergent en effet pour dire qu'un facteur essentiel de réussite est que l'étudiant découvre, sur le tas, les règles bien souvent tacites du « contrat didactique » qui a cours à l'université : qu'attend-t-on de lui ? Quand et comment doit-il travailler ? Qu'est-ce que les enseignants cherchent à mesurer aux examens et comment s'y préparer au mieux ?

3. Sans vouloir noircir le tableau, l'étudiant qui est appelé à découvrir la navigation en haute mer et par temps couvert est aussi invité à s'embarquer avec son propre carburant... En effet, traditionnellement, la formation universitaire ne se souciait guère de la motivation de l'élite qu'elle accueillait. On supposait confortablement cette motivation acquise chez ces survivants qui avaient décidé en toute connaissance de cause de s'aventurer au-delà de la scolarité obligatoire. Même si le contexte a changé, la motivation aux études reste souvent considérée comme du ressort principal de l'étudiant. Il lui faut donc compter sur une motivation solide et personnelle. C'est le troisième facteur de réussite. La motivation la plus efficace reste encore, comme le montrent de manière convergente des études récentes, de disposer d'un réel intérêt intellectuel pour la discipline envisagée. Cela ne va pas sans poser de sérieux problèmes quand on constate qu'avec la massification de plus en plus d'étudiants considèrent leur inscription à l'université comme une poursuite logique et naturelle de leur scolarisation antérieure, sans qu'ils ressentent alors la nécessité de construire un projet de formation particulier.

4. Pour user, sinon abuser, de ma métaphore, un quatrième facteur de réussite est que l'étudiant ait choisi le bon cap... En effet, même si les armateurs, sous la bannière du libre accès, lui ont fait miroiter au port que toutes les destinations lui étaient également accessibles, certaines sont plus adaptées que d'autres à ses compétences de départ. Un facteur essentiel est donc que les préacquis de l'étudiant correspondent aux prérequis, disciplinaires et transversaux, explicites et implicites, de la filière dans laquelle il s'engage ou, dans le cas contraire, que l'étudiant soit animé d'une ferme volonté de combler rapidement les lacunes et que l'université lui en offre la possibilité. C'est toute l'articulation entre les compétences développées par l'étudiant au secondaire et les prérequis des formations universitaires qui est ici en jeu.

¹ Coulon (1997), Dumora et al. (1997), Erlich (1998 & 2000), Galley & Droz (1999), Lahire (1997), Lemaire (2000), Romainville (2000).

5. Enfin, –et ici, je suis désolé, mais ma métaphore prend l'eau...-, un cinquième et dernier facteur réside dans le rapport particulier au savoir que l'étudiant doit construire pour réussir son affiliation à l'université. En effet, on sait depuis longtemps que tous les étudiants n'attribuent pas le même sens à leurs études, aux disciplines scientifiques et à l'apprentissage de ses disciplines et que ces différences sont de nature à favoriser ou à gêner l'appropriation des savoirs universitaires. Ainsi, les étudiants en réussite sont ceux qui ajustent leurs croyances épistémiques naïves aux positions épistémologiques de leurs enseignants-chercheurs. Ce sont aussi ceux qui conçoivent leurs études comme une recherche de compréhension personnelle ou encore ceux qui privilégient ce que l'on a appelé une approche d'apprentissage en profondeur, tout en ne négligeant ni la mémorisation ni la recherche d'indications stratégiques sur ce qui sera attendu par leurs professeurs lors de l'évaluation.

2. Quelques pistes de promotion pédagogique de la réussite

Je vais maintenant essayer de décrire de manière synthétique ce que font les universités pour promouvoir la réussite par leur pédagogie. Aux cinq axes majeurs de la transition que je viens d'esquisser à grands traits, répondent cinq pistes principales d'amélioration de la qualité et de la quantité des réussites. Pour chacune de ces pistes, j'évoquerai quelques-unes des initiatives décrites dans les rapports annuels des universités de la Communauté française en la matière. Parfois aussi, j'évoquerai des expériences étrangères.

PISTE 1. Accompagner l'étudiant dans l'apprentissage de son nouveau métier en assurant une meilleure transition entre son statut d'élève et celui d'étudiant.

Deux types d'initiatives sont prises par les universités dans ce domaine. La première consiste à offrir à l'étudiant-batelier un meilleur balisage du début de sa traversée en haute mer, la seconde à initier le capitaine à son nouveau métier.

En ce qui concerne le meilleur balisage d'abord, une importance accrue est actuellement accordée par les universités, d'une part, au contrôle continu et, d'autre part, à l'évaluation formative. Par exemple, de nombreux dispositifs visent à renvoyer à l'étudiant, tôt dans l'année, des informations sur l'adéquation de son travail personnel. De nombreuses universités organisent ainsi des tests informatifs après quelques semaines de cours, parfois avec la possibilité pour l'étudiant de recevoir des commentaires personnalisés sur ces tests.

Des balises sont également fournies aux étudiants par certains aspects de ce que l'on appelle les « plans de cours », c'est-à-dire des documents de présentation des formations qui peuvent aller jusqu'à contenir des instructions détaillées et des consignes précises quant au travail à fournir à chaque étape du cours.

En ce qui concerne l'initiation de l'étudiant à son nouveau métier, les universités ont multiplié les initiatives de tutorat académique, de tutorat par les pairs, de parrainage ou encore d'introduction, dans les cursus et articulée à ces cursus, de l'initiation à la méthodologie du travail universitaire.

PISTE 2. Expliciter et communiquer aux étudiants les termes du « contrat didactique »

Si les étudiants doivent décoder par eux-mêmes l'ensemble de ce que Coulon appelle les « allants de soi » universitaires, le risque est grand que la démocratisation patine parce que la réussite dépend alors du « capital culturel » des étudiants, capital inégalement réparti entre les familles. Clarifier le contrat didactique vise donc non seulement à favoriser la réussite du plus grand nombre mais aussi à diminuer les écarts de scolarité supérieure, encore bien présents comme nous l'a montré Jean-Paul Lambert. Citons trois exemples de ce travail d'explicitation des implicites :

- § De plus en plus fréquemment, les enseignants sont invités à communiquer une série d'informations utiles à la compréhension de la logique de leur cours : ses objectifs, sa structure interne, les connaissances préalables requises, l'ordre suivi, la quantité et le type d'effort nécessaire à chaque étape, les règles et procédures d'examen, le type de questions, les critères de correction, etc.
- § Mais tout pédagogue sait bien que dire les choses ne suffit pas toujours à ce qu'elles soient comprises. Certaines initiatives vont donc plus loin et proposent aux étudiants des situations didactiques actives qui leur permettent de s'approprier ces informations, comme la simulation d'examens, la simulation de correction d'examens ou encore la comparaison d'examens antérieurs réussis et échoués.
- § Plus délicate enfin est l'initiation des étudiants au fonctionnement des discours académiques, mais des universités s'y essaient, par exemple, en invitant les étudiants à identifier explicitement les principales caractéristiques discursives des textes académiques, de manière à ce qu'ils sachent mieux les lire et les écrire.

PISTE 3. Accompagner l'étudiant dans la construction d'un projet d'études et dans son orientation progressive

Dès lors que la motivation de l'étudiant et l'existence même d'un projet d'études ne peuvent plus être considérées comme des préalables assurés, les universités cherchent à intégrer cette nouvelle mission dans les fonctions mêmes de la première année. Citons 5 types d'initiatives :

- § La plupart des universités possèdent désormais des services d'information et documentation sur les études ainsi que des services d'orientation.
- § Certaines désignent, au sein même du corps enseignant, des personnes spécifiquement dédiées à cette tâche, comme les conseillers.
- § Des universités offrent aussi aux étudiants la possibilité d'une immersion préalable via les semaines ouvertes ou les stages dans des laboratoires.
- § Elles cherchent aussi à multiplier les possibilités de réorientation précoce.
- § Enfin, elles intègrent parfois dans leur formation des modules destinés à promouvoir chez l'étudiant, une réflexion sur son « projet personnel » ou à affermir sa motivation, par exemple par des séminaires illustrant le cours par des applications concrètes.

Pourquoi d'ailleurs ne pas profiter des contraintes européennes d'harmonisation structurelle pour réfléchir à des pistes de réorganisation de nos candidatures de manière à ce que, par un jeu souple de modularisation, de semestrialisation, de crédits, de passerelles et de report de notes, la première année remplisse davantage sa nouvelle mission d'orientation progressive avec comme objectif que tout jeune entré dans l'enseignement supérieur en sorte avec une « plus-value » ?

PISTE 4. Dresser l'inventaire des compétences des étudiants à l'entrée et adapter l'enseignement en conséquence

La promotion de la réussite suppose idéalement que soient identifiées avec précision les compétences initiales des étudiants (c'est-à-dire leurs préacquis effectifs à l'entrée des études) et que ces compétences initiales soient confrontées aux prérequis des différents cursus (c'est-à-dire aux compétences qu'il paraît souhaitable de maîtriser pour en tirer le meilleur profit). Cette nécessité s'impose d'autant plus aujourd'hui que des changements importants sont en cours dans l'enseignement secondaire, comme l'approche par compétences.

Des efforts ont déjà été entrepris dans ce sens, comme l'opération interuniversitaire MOHICAN ou des expériences plus locales de mesure de préacquis qui permettent une détection plus précoce des difficultés de certains étudiants et dès lors une remédiation plus ciblée. D'autres expériences cherchent à mettre à la disposition des étudiants du secondaire, sur Internet, des listes de prérequis accompagnées de possibilités d'en tester la maîtrise.

Sans encore les identifier avec précision, des universités cherchent néanmoins à adapter l'enseignement aux compétences effectivement maîtrisées par les étudiants à l'entrée :

- § en aménageant les premières semaines de cours de manière à reporter le début de l'enseignement de certaines matières ou à débiter les cours par des mises à niveau ;
- § en proposant une variété de propédeutiques qui constituent, pour l'étudiant, autant d'occasions de tester l'adéquation de ses préacquis ;
- § en consacrant une plage explicite de l'horaire de la première année à des activités de remédiation (monitorat, séances de révision à la demande, etc...) ;
- § en proposant, avec l'étalement, une forme de premier cycle « lent », adapté aux étudiants qui ne disposent pas de l'ensemble des prérequis nécessaires.

PISTE 5. Favoriser les dispositifs pédagogiques qui incitent l'étudiant à développer un rapport au savoir authentiquement universitaire

L'université a les étudiants qu'elle mérite, du moins en ce qui a trait au type d'apprentissage et de compétences qu'ils y développent. Sans tomber dans un optimisme béat, cela signifie que nous pouvons parfois faire la différence par notre pédagogie. Une étude australienne, qui vient de paraître en février 2002 (Lizzio et al., 2002), montre que la qualité de l'enseignement se révèle en définitive un meilleur prédicteur de la réussite universitaire que les résultats scolaires de l'étudiant au secondaire. Autrement dit, tout n'est pas joué à l'entrée et l'échec n'est pas une fatalité pédagogique. Des étudiants « à risque » peuvent basculer vers la réussite parce que leur enseignant parvient à les impliquer et à les motiver, parce qu'il leur annonce clairement ses objectifs et ses exigences, parce qu'il suscite une véritable interaction, parce qu'il soigne sa transposition didactique en offrant des explications claires et illustrées, parce qu'il cherche à rencontrer les difficultés de ses étudiants et à leur renvoyer des informations en retour sur leur travail personnel,

Un enjeu important de la pédagogie universitaire réside donc dans la capacité et la volonté qu'ont et qu'auront les universités à améliorer la qualité de leurs pratiques de formation et, en particulier, à les diversifier en y incorporant davantage de méthodes actives, de manière à ce qu'un maximum d'étudiants développent le rapport au savoir attendu. Les rapports sur la promotion de la réussite montrent que la machine est en route. Je ne prétends pas qu'elle tourne déjà à plein régime, mais on voit s'introduire dans les pratiques d'enseignement universitaire l'apprentissage par problèmes, la méthode des cas ou de discussion, la pédagogie du projet, l'apprentissage collaboratif, l'apprentissage autonome comme les projets personnels pluridisciplinaires et les enquêtes sur le terrain. L'évaluation de la qualité des enseignements s'implante aussi dans nos universités.

En conclusion de cette deuxième partie, j'ajouterai que les universités ont pris conscience que la promotion pédagogique de la réussite passe inéluctablement par une revalorisation de la mission d'enseignement au sein même de l'échelle des valeurs du monde académique. En effet, cette échelle veut encore trop souvent que ce soit par ses activités de recherche et de publication qu'un universitaire acquière la reconnaissance de ses pairs. Des mesures, que les plus pressés jugeront sans doute trop timides, sont prises dans ce sens, çà et là. J'en citerai quatre.

- § Premièrement, l'investissement pédagogique et les résultats de l'évaluation de l'enseignement sont progressivement intégrés dans les paramètres de gestion des carrières que ce soit pour l'engagement, pour la confirmation après une période probatoire ou pour les promotions.
- § Deuxièmement, des systèmes de reconnaissance et d'incitation institutionnelle à l'innovation pédagogique sont également créés, comme la mise à disposition de fonds de développement pédagogique ou les journées d'échanges de « bonnes pratiques ».
- § Troisièmement, on observe aussi la création de nouveaux corps d'enseignants, plus directement, voire exclusivement dédiés à ces missions d'aide à la réussite, comme les « assistants pédagogiques ».
- § Quatrièmement, je signale au passage que des universités françaises offrent aujourd'hui à leurs enseignants débutants des décharges de cours, en début de carrière, pour leur formation pédagogique initiale.

3. Quelques interrogations qui plaident pour le développement de la recherche en pédagogie universitaire.

Si l'on accepte l'idée que l'allongement ininterrompu de la scolarité qu'a connu le XXe siècle a pour effet une montée progressive des enjeux pédagogiques, l'enseignement supérieur est actuellement confronté aux problèmes qu'a eu à traiter avant lui l'enseignement secondaire supérieur lors de sa massification autour des années 60. C'est d'ailleurs à cette époque qu'est apparue l'expression même « d'échec scolaire ». L'expérience des politiques de promotion de la réussite au secondaire peut alors éclairer nos initiatives, notamment pour ne pas répéter les mêmes erreurs. Je prendrai deux exemples.

Les recherches les plus récentes (Meuret, 2001) sur l'effet de la réduction de la taille des classes fait douter de l'efficacité de cette mesure, si elle était appliquée dans le supérieur de manière faible et non sélective. Dans l'enseignement obligatoire, cette politique ne semble en effet avoir des effets positifs que sur les très jeunes élèves, surtout s'ils sont défavorisés et à la double condition que la réduction de la taille soit forte (pour aboutir à des classes de moins de 20 élèves) et que l'enseignant soit formé à enseigner autrement, de manière à tirer parti de la petite taille des groupes. N'y voyez bien sûr, Madame la Ministre, aucun argument pour justifier le maintien de la fameuse « enveloppe fermée » du financement des universités. La promotion de la réussite exige des moyens. Mais encore faut-il qu'ils soient judicieusement utilisés : ainsi, dans l'exemple que je viens d'évoquer, une politique de réduction de la taille des groupes d'étudiants devrait être sélective, par exemple en ne portant que sur les étudiants à risque ou en ne concernant que les petits groupes de remédiation au sein desquels une autre pédagogie serait alors à privilégier.

Mon deuxième exemple a trait aux méthodes actives. Ne risque-t-on pas d'être exposé au même effet pervers que celui qui a été observé au secondaire, à savoir que les « pédagogies nouvelles », davantage que les traditionnelles, favorisent les favorisés. On sait en effet que ces méthodes véhiculent une idéologie particulière, qui est loin d'être universelle et qui fait que certains élèves se retrouvent encore plus à l'école comme chez eux alors que d'autres y demeurent des étrangers. Pourquoi le supérieur échapperait-il à cette règle ? Par exemple, l'« apprentissage par problèmes », véritable panacée actuelle de la pédagogie universitaire, ne risque-t-il pas de connaître le même effet, en privilégiant une entrée dans les apprentissages par des objectifs de haut niveau et en délaissant la mémorisation, la systématisation et la structuration ? Dès lors, ne devrait-on pas réfléchir à la manière, tout à la fois, d'implanter ces méthodes actives pour les raisons que j'ai évoquées plus haut mais de leur adjoindre aussi des dispositifs qui permettraient d'éviter cet effet pervers, par exemple en offrant

systématiquement à l'étudiant des possibilités de compléter une approche d'apprentissage inductif en groupe par une approche déductive individuelle, notamment via des logiciels d'auto-apprentissage.

Bien sûr, nous ne devons pas questionner de manière critique nos pratiques pédagogiques uniquement sur la base de l'expérience du secondaire. La pédagogie universitaire existe, nous l'avons tous rencontrée et elle commence à accumuler suffisamment de données pour interroger de manière convergente la pertinence de certains dispositifs de lutte contre l'échec. Je prendrai, ici aussi, deux exemples.

Contrairement à ce qu'affirme un discours fréquent, les lacunes strictement langagières semblent constituer rarement un facteur décisif d'échec (Dejean & Magoga, 1999 ; Johns, 1997 ; Polet, 2001). Ces lacunes sont bien souvent révélatrices d'une intrication de facteurs plus profonds, parmi lesquels on peut distinguer :

- § la compréhension des objets enseignés et la maîtrise des opérations intellectuelles demandées (c'est alors parce que l'étudiant ne conceptualise pas correctement la matière qu'il ne l'énonce pas bien et non parce qu'il ne maîtrise plus sa langue maternelle, comme le voudrait une vieille complainte bien tenace) ;
- § la connaissance des diverses attentes implicites des enseignants, en particulier en situation d'évaluation (c'est alors parce que l'étudiant ne connaît pas le schéma de réponse attendu en regard des différentes opérations demandées (comme la définition ou la comparaison) que sa réponse est mal construite) ;
- § le rapport au savoir attendu à l'université, qui est fait à la fois d'une certaine posture de rigueur et d'esprit critique et d'un certain usage du langage, comme la recherche de la précision et de l'univocité (dans ce dernier cas, c'est alors parce que l'étudiant n'adopte pas, par rapport au savoir, les mêmes attitudes que celles de son enseignant-chercheur que son texte ne respecte pas les exigences attendues).

Une fausse piste de lutte contre l'échec consisterait alors à mettre sur pied des « remise à niveau en français », alors que c'est au cœur même de l'apprentissage des diverses disciplines que doit s'acquérir la maîtrise progressive des opérations, des « règles du jeu » et des langages qui leur sont propres.

Deuxième exemple. Contrairement à ce que l'on croit aussi spontanément, un projet professionnel ne semble pas toujours en mesure ni de garantir à l'étudiant un investissement effectif dans le travail universitaire quotidien ni de le doter du rapport au savoir propre à la réussite (de Kherchoue & Lambert, 2001 ; Erlich, 2000 ; Lemaire, 2000 ; Biémar, Philippe & Romainville, à paraître). Plusieurs recherches récentes montrent que l'on a sans doute surévalué l'importance du projet professionnel du jeune à l'entrée de ces études universitaires. Plutôt que de se projeter dans un avenir professionnel lointain, il est surtout important que l'étudiant trouve du sens dans les savoirs eux-mêmes et dans leur manipulation, dans leurs valeurs culturelles et intellectuelles intrinsèques et non pas en fonction de leur « utilité » ou de leurs applications pratiques.

De nouveau, ces résultats de recherche orientent la remédiation vers d'autres pistes, par exemple, vers un travail d'explicitation des conceptions qu'ont les étudiants de l'apprentissage et de la place qu'ils réservent, de manière générale, au savoir dans leur univers symbolique.

J'espère avoir suffisamment montré, à travers ces quelques exemples, que la promotion de la réussite est une affaire trop sérieuse que pour ne pas y consacrer des efforts de recherche. Une lutte efficace contre l'échec doit non seulement être patiente, systémique et globale pour

produire des effets durables. Mais elle doit aussi s'appuyer sur une approche authentiquement universitaire, c'est-à-dire une approche qui se donne la peine de récolter des faits empiriques et de les prendre en compte pour contrôler les opinions et les constructions théoriques et une approche qui reste toujours en éveil sur les éventuels effets pervers des nouveaux dispositifs introduits pour promouvoir la réussite.

Références

- Biémar S., Philippe M.-C. & Romainville. L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures. (à paraître dans L'orientation scolaire et professionnelle).
- Coulon A. (1997). *Le métier d'étudiant*. Paris : PUF.
- Defays J.-M., Maréchal M. & Melon S. (2000) (eds) *La maîtrise du français : du niveau secondaire au niveau supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Dejean K. & Magoga E. (1999). *Maîtrise langagière et échec en première candidature*. Namur : Facultés Universitaires.
- de Kherchove A. & Lambert J.-P. (2001). Choix des études supérieures et motivations des étudiant(e)s. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 4, 41-55.
- Dumora B., Gontier C., Lannegrand L., Pujol J.-C. & Vonthron A.-M. (1997). Déterminismes scolaires et expériences étudiantes en DEUG de psychologie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26 (3), 389-414.
- Erlich V. (1998). *Les « nouveaux » étudiants*. Paris : Armand Colin.
- Erlich V., Frickey A., Héraux P., Primon J.-L., Boyer R. & Coridian C. (2000). *La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales*. Paris : Les dossiers de la direction de la programmation et du développement, 115.
- Galley F. & Droz R. (1999). *L'abandon des études universitaires*. Fribourg : Editions Universitaires de Fribourg.
- Johns A. (1997). *Text, role and context. Developing academic literacies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lahire B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris : la Documentation française.
- Lemaire S. (2000). Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur. Note d'information – Ministère de l'éducation nationale, 25.
- Lizzio A., Wilson K. & Simons R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes. *Studies in Higher Education*, 27 (1), 27-52.
- Meuret D. (2001). *Les recherches sur la réduction de la taille des classes*. Paris : Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Pollet M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.