

Note de recherche pour le CNESCO sur les facteurs individuels et contextuels de la réussite dans l'enseignement supérieur en France

Christophe Michaut

▶ **To cite this version:**

Christophe Michaut. Note de recherche pour le CNESCO sur les facteurs individuels et contextuels de la réussite dans l'enseignement supérieur en France. 2017. hal-01886808

HAL Id: hal-01886808
https://hal.science/hal-01886808

Preprint submitted on 3 Oct 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

NOTE DE RECHERCHE POUR LE CNESCO SUR LES FACTEURS INDIVIDUELS ET CONTEXTUELS DE LA REUSSITE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN FRANCE

Christophe Michaut, Maître de conférences, Centre de recherche en éducation de Nantes - 10 novembre 2017

Depuis plus de quarante ans, les recherches françaises sur le parcours des étudiants ont essentiellement porté sur le système universitaire. Les premiers travaux mettent l'accent sur les inégalités sociales de réussite et plus particulièrement sur le rôle exercé par le capital culturel et linguistique des étudiants (Bourdieu & Passeron, 1964). Ainsi, pour ces auteurs, l'Université remplit principalement une fonction de sélection des individus et de transmission de la culture légitime et dominante que possèdent les « héritiers » (étudiants d'origine sociale aisée). L'Université permet, selon eux, la reproduction de la hiérarchie des classes et des structures sociales, en masquant l'origine sociale de l'inégalité des performances scolaires et en les naturalisant à travers une idéologie du don. Cette approche a été fortement contestée par certains sociologues (Boudon, 1973) et certains économistes (Levy-Garboua, 1976) qui considèrent que les inégalités sociales de réussite résultent essentiellement des comportements différenciés des étudiants. Ils appréhendent différemment, selon qu'ils sont d'origine sociale aisée ou défavorisée, les coûts, les risques et les bénéfices des études. Les étudiants d'origine populaire sont plus sensibles au risque d'échouer que les enfants de cadres supérieurs (Duru & Mingat, 1988). Désormais, les travaux sur les étudiants portent davantage sur leurs « manières d'étudier » (Lahire, 1997 ; Fernex et Lima, 2016), leur rapport aux études, leur adaptation et leur intégration au sein de l'Université. Alain Coulon (1997) considère notamment que la réussite des étudiants passe par l'adaptation au fonctionnement de l'Université, par l'apprentissage des méthodes universitaires et enfin par l'acquisition d'une relative maîtrise des règles universitaires. Toutefois, tous ces travaux ont implicitement considéré que les constats que l'on pouvait porter sur les étudiants étaient valides quel que soit leur lieu d'étude. C'est seulement depuis quelques années que la dimension locale et territoriale est introduite dans les recherches (Felouzis, 2001). Enfin sont apparus depuis une dizaine d'année de nouvelles problématiques, en particulier celle du « décrochage » et de l'abandon des études (Beaupère et Boudesseul, 2009), dans un contexte économique où la sortie de l'enseignement supérieur sans diplôme entraîne de plus en plus des difficultés d'insertion professionnelle. Après cette brève revue de la littérature, il convient de revenir dans un premier temps sur ce que recouvrent l'échec, la réussite et l'abandon des études avant d'examiner plus finement les facteurs individuels et contextuels à l'origine des parcours différenciés des étudiants.

1. Le parcours des étudiants : de la première année jusqu'à l'obtention du diplôme

Les dernières publications de l'OCDE indiquent que 43% des 25-34 ans des pays de l'OCDE sont diplômés de l'enseignement supérieur. Avec un taux de 44%, la France se situe dans la moyenne des pays. La France présente toutefois la particularité d'avoir une proportion importante de titulaires d'un diplôme de cycle court (15 % des 25-34 ans, soit le double de la moyenne OCDE) et celle plus faible des titulaires d'une licence (12 %, contre 22 % pour la moyenne OCDE) (OCDE, 2017). La comparaison des taux de réussite en licence (ou un diplôme de niveau équivalent) dans quinze pays de l'OCDE révèle qu'une minorité (40%) des étudiants entamant une formation en licence réussissent à obtenir leur diplôme dans le délai théorique (3 ans). Avec un taux de 36%, la France a un taux plus faible que des pays comme le Danemark (49%) ou les Etats-Unis (46%) mais elle obtient un taux plus élevé que l'Autriche (23%) ou les Pays-Bas (31%) (OCDE, 2016, p. 193).

A un niveau plus fin, les statistiques ministérielles attestent des difficultés que rencontrent une partie des étudiants pour passer le cap de la première année d'enseignement supérieur. En 2015-2016, seuls 40% des nouveaux inscrits en Licence accèdent à la deuxième année[1], 30% restent en première année, le plus souvent dans leur spécialité d'origine, 30% quittent l'université. En réalité, le groupe des sorties sans diplôme constitue un ensemble hétérogène. Certains étudiants quitteront très tôt leur cursus de formation sans même passer la moindre épreuve d'examen – on parle souvent d'étudiants « fantômes » - d'autres sont en attente qu'une place se libère dans le secteur sélectif (STS, IUT) ou préparent les concours d'entrée des écoles professionnelles. Trois ans après leur première inscription en L1 en 2011, 27 % des étudiants ont obtenu un diplôme de Licence (générale ou professionnelle) et 12 % après une année supplémentaire (Maetz, 2016). L'examen des taux d'obtention d'une Licence générale ne révèle pas de fortes différences selon les disciplines universitaires. Les taux de passage de la première à la deuxième année en Section de Technicien Supérieur sont plus élevés (79%)[2] et 68% obtiennent leur BTS en deux ou trois ans. L'analyse des parcours d'un panel de 12 000 bacheliers 2008[3], six années après leur première inscription, est cependant moins catastrophique que ne le laissent entrevoir ces chiffres. Les redoublements des premières années d'études et les réorientations (par exemple, après deux échecs consécutifs en première année de Médecine) conduisent une partie des étudiants à prolonger leurs études sur une durée plus longue que la durée formelle. En effet, 73 % des bacheliers inscrits en Licence à l'université ont obtenu un diplôme (35% de niveau bac+5, 32% de niveau bac+3 et 6% de niveau bac+2), mais 27% n'ont toutefois pas obtenu de diplôme. La part des non diplômés en STS est également de 27% alors qu'elle n'est que de 8% en IUT. A noter enfin une proportion non négligeable de non diplômés parmi ceux qui ont débuté leur cursus en CPGE (19%[4]) ou dans une autre formation supérieure (27%) (DEPP, 2017, p. 194-197). Au final, parmi les sortants de l'enseignement supérieur, ce sont 24% des bacheliers 2008 primo-inscrits qui n'obtiendront aucun diplôme supérieur, six ans plus tard. Cette proportion relativement élevée n'est ni spécifique à la France[5], ni nouvelle. L'historien Didier Fischer (2000), dans son ouvrage sur l'histoire des étudiants en France, souligne qu'à la fin des années quarante, moins de 30% des inscrits obtenaient leur Licence. Et les taux de passage, de redoublement et de sortie depuis 20 ans sont sensiblement les mêmes qu'aujourd'hui. Il n'y a donc pas eu de dégradation de la situation, ni d'amélioration. Toujours est-il que cette situation pose problème aux institutions scolaires et universitaires en raison, d'une part, du coût financier que les redoublements engendrent, d'autre part des difficultés qu'elles rencontrent pour mettre en place des politiques d'orientation et de lutte contre l'échec dans l'enseignement supérieur.

[1] Les statistiques nationales reposent sur les inscrits. Les taux de passage que publient certaines universités sur la base des étudiants présents aux examens relativisent les faibles taux de réussite en première année. En 2010-2011, les taux de présence aux examens des étudiants inscrits en licence générale étaient de 81,9% en première année, de 89,2% en deuxième année et de 92,5% en troisième année (Fouquet, 2013)

[2] Le ministère ne publie pas, à ma connaissance, les statistiques des taux de passage de la première à la seconde année des nouveaux inscrits en DUT, en CPGE ou dans une autre formation supérieure.

[3] Le panel des bacheliers 2014 est encore trop récent pour réaliser une analyse longitudinale des parcours dans l'enseignement supérieur jusqu'à l'obtention du diplôme.

[4] 11% sont encore en études et 8% sont sortis sans diplôme.

[5] Parmi les étudiants ayant entamé une formation de licence ou de niveau équivalent, la part de non diplômés et non scolarisés est par exemple de 21% en Finlande, de 24% en Autriche et de 34% en Suède (OCDE, 2016, p. 193)

Comment expliquer les différences de réussite entre les étudiants ? Deux dimensions sont le plus souvent évoquées à travers les recherches : une dimension individuelle et une dimension contextuelle. Parmi les facteurs individuels à l'origine de l'échec ou de la réussite universitaire[6], les recherches s'appuient sur les caractéristiques sociodémographiques des étudiants, sur leurs conditions de vie, leur scolarité antérieure et leurs stratégies d'apprentissage (Michaut, 2012).

2. Les facteurs individuels et contextuels de réussite et d'échec universitaire

Certains résultats sont désormais bien établis : citons par exemple, la meilleure réussite des bacheliers généraux (51%) et l'échec massif des bacheliers technologiques (16%) et professionnels inscrits en première année de Licence (6%). A un niveau plus fin, le nombre de redoublement que l'étudiant a connu au cours de sa scolarité antérieure, la mention et l'option principale du baccalauréat affectent également les résultats en première année. En ce qui concerne les différences de réussite aux examens selon l'origine socio-culturelle des étudiants, la plupart des recherches 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 ». L'influence de l'origine sociale se manifeste davantage en matière d'interruption des études, de poursuite d'études ou de réorientation. La réussite des filles à l'université est bien meilleure que celle des garçons. Par exemple, 33 % d'entre eux garçons obtiennent leur licence en trois ou quatre ans contre 43 % pour les filles (DEPP, 2017). 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. Parmi les activités académiques, les étudiants qui s'engagent dans leurs études en travaillant régulièrement, en étant assidu 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'impliquent peu dans leurs études. Les travaux des psychologues (Amadieu & Tricot, 2015 ; Neuville & 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. D'autres recherches soulignent les difficultés qu'ont certains étudiants à s'affilier au monde universitaire, à décoder ses attentes ; la distance entre deux mondes culturels (celui des jeunes et celui des universitaires) expliquerait l'échec à l'Université. Ajoutons enfin un échec plus fréquent des étudiants en grande difficulté financière et ayant une activité professionnelle régulière (supérieure à 15h/semaine) sachant que ces derniers avaient plus souvent rencontré des difficultés au cours de leur scolarité antérieure. 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. Par exemple, un bachelier scientifique avec une mention « très bien » a 35 fois plus de chance de passer le cap de la première année 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).

[6] Seuls sont référencés les facteurs universitaires car il existe très peu de travaux scientifiques sur les facteurs de réussite dans les autres secteurs de l'enseignement supérieur.

3. Des contextes d'études plus ou moins favorables ?

La seconde dimension concerne les facteurs contextuels. Il existe des écarts de réussite entre les universités qui tiennent d'une part à des différences de composition sociale et scolaire, d'autre part à des niveaux d'exigences des enseignants extrêmement variables. Le Ministère a élaboré un indicateur qui simule le taux de passage en deuxième année 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. Au cours des cinq dernières années, certaines universités (Institut universitaire Champollion, Clermont-Ferrand 1, Angers, etc.) obtiennent systématiquement des taux supérieurs à la moyenne alors que d'autres (Lille 2, La Réunion, Strasbourg, etc.) ont régulièrement des taux observés inférieurs aux taux simulés.

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. 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 difficile à élaborer car les curricula sont différents, y compris derrière un même intitulé d'enseignement (Michaut, 2000).

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 & Béchard, 2009). 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, IGAEN) et scientifiques (Perret, 2015) 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).

Quelques références bibliographiques

Amadieu, 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)

Beaupère, N. & Boudesseul, G. (2009). *Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants "décrocheurs"*, Paris : La Documentation Française.

Bédard, D. & Béchard J.-P, (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*, Paris : Presses universitaires de France.

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : A. Colin.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.

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

Duru, M. & Mingat, A. (1988). Les disparités de carrières individuelles à l'université : une dialectique de la sélection et de l'autosélection. *L'Année Sociologique, 38*, 309-339.

DEPP (2017). *Repères et références statistiques*. Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)

Felouzis, G. (2001). Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie, 136,* 53-63.

Fernex, A., Lima, L. (2016). Temps de travail des étudiants : des pratiques très différenciées. Dans : Giret, J. F., Van de Velde, C., & Verley, E. (dir.), *Les vies étudiantes : tendances et inégalités*. Paris: La Documentation française.

Fischer, D. (2000). *L'Histoire des étudiants en France, de 1945 à nos jours*. Paris : Flammarion, 2000.

Fouquet, S. (2013). Réussite et échec en premier cycle, *Note d'information du MESR*, 13.10

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*.

Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris : La Documentation Française.

Levy-Garboua, L. (1976). Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse. *Revue française de sociologie*, *17*, 53-80.

Michaut, C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne-IREDU, France.

Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Recherche et formation*, *43*, 101-113.

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.

Maetz, I. (2016), Parcours et réussite aux diplômes universitaires : les indicateurs de la session 2015, Note Flash 15, MENSR-SIES.

Neuville, S., Frenay, M., Noël, B., & Wertz, V. (2013). Persévérer et réussir à l'université. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain

OCDE (2016 ; 2017). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*

Perret, C. (2015). *Le Plan Réussite en Licence: Quelles actions, quels effets, quelles perspectives ?* Dijon: Éditions Universitaires de Dijon.