

POURQUOI ENTRER A L'UNIVERSITE? L'EXEMPLE D'UNE UNIVERSITE DE LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

VALÉRIE CANALS et CLAUDE DIEBOLT

Résumé – L'accès massif des bacheliers dans l'enseignement supérieur transforme la physionomie des universités, de Lettres et sciences humaines en particulier, en modifiant le rapport numérique des effectifs entre cycles d'études. Dans le même temps cet afflux révèle l'importance de l'échec scolaire en 1er cycle et participe ainsi à remettre en cause l'efficacité du système universitaire. Priorité nationale qui se décline localement, la lutte contre l'échec en 1er cycle structure des interrogations au sein des universités, ses responsables cherchant à comprendre pourquoi certains étudiants abandonnent les études? L'enquête réalisée montre la coexistence de deux populations d'étudiants. Etre à l'université par défaut ou par choix actif ne signifie pas la même chose et pour chaque situation entreprendre des études universitaires relève de stratégies différentes. D'un côté, cet acte représente un investissement pour l'avenir qu'il faut gérer sérieusement. De l'autre, la migration vers l'enseignement supérieur correspond à une solution faite de mieux dans un contexte économique de rationnement de l'emploi.

Abstract – The large number of secondary school graduates entering higher education is transforming the nature of universities, particularly in literature and the humanities, by changing the relative numbers of students enrolled in different academic years. At the same time this influx is accompanied by a significant failure rate in the first academic year, calling into question the efficacy of the university system. A national issue with local repercussions, the struggle against failure in the first year is leading to much heart-searching among the universities, whose staff are trying hard to understand why certain students abandon their studies. The enquiry described in this article reveals the co-existence of two student populations: those who enter university as an active choice and those who do so by default. In the case of the first group, entry to university represents an investment for the future which must be carefully managed. In the second case it is a matter of going into higher education as a *faute de mieux* solution in an economic context in which work is scarce.

Zusammenfassung – Die hohe Anzahl von Sekundarschulabgängern, die an die Hochschulen gehen, verändert insbesondere im Bereich Literatur und Humanwissenschaften die Natur der Universitäten, indem sich die relative Anzahl der in verschiedenen akademischen Jahren eingeschriebenen Studenten ändert. Gleichzeitig wird dieser Zustrom von einer hohen Abgangsrate im ersten akademischen Jahr begleitet, welche die Effizienz des Universitätssystems in Frage stellt. Als lokal aufgegriffenes nationales Thema, führt der Kampf gegen das Ausscheiden im ersten Jahr zur Gewissensforschung bei den Universitäten, deren Personal intensiv nach den Gründen für die Aufgabe der Studenten ihres Studiums sucht. Die in diesem Artikel beschriebene Umfrage zeigt die Koexistenz zweier Gruppen von Studenten: diejenigen, die ein Studium aktiv wählen und diejenigen, die dies nicht tun. Im Fall der ersten Gruppe, stellt die Einschreibung an die Universität eine sorgfältig zu planende Investition dar. Im zweiten Fall ist die Entscheidung zu einer



Hochschulbildung im Nicht-Vorhandensein einer besseren Lösung in einem wirtschaftlichen Kontext begründet, in dem Arbeitsplätze rar sind.

Resumen – El gran número de graduados de estudios secundarios que ingresan en la educación superior está transformando la naturaleza de las universidades, ante todo en Literatura y Humanidades, puesto que están cambiando las cuotas de matriculados en los diferentes años académicos. Al mismo tiempo, esta influencia viene acompañada de un significativo porcentaje de fracasos durante el primer año académico, poniendo en tela de juicio la eficacia del sistema universitario. Al ser un problema nacional con repercusiones locales, la lucha contra el fracaso durante el primer año universitario exige una investigación profunda en las universidades, cuyos equipos docentes se esfuerzan en entender por qué determinados estudiantes abandonan sus estudios. La investigación descrita en este artículo revela la coexistencia de dos grupos de estudiantes: aquéllos que han elegido conscientemente el estudio superior como una inversión en su futuro que deben gestionar cuidadosamente. Para el segundo grupo, no obstante, el ingreso a la universidad es una solución por la que han optado a falta de algo mejor, en un contexto económico donde escasean las oportunidades de trabajo.

Резюме – Большое количество выпускников средних школ, поступающих в вузы, вносят существенные изменения, в частности, в природу филологических и гуманитарных наук университетов, о чем свидетельствует изменение данных о поступивших в разные годы. В то же время, этот наплыв сопровождается важным показателем провалов на первом курсе, что ставит под сомнение эффективность университетской системы. Национальный вопрос с местными отзвуками, борьба против провалов на первом курсе приводит к более глубинному поиску среди университетов, где преподавательский состав упорно старается понять, почему определенные студенты покидают учебу. Опрос, представленный в данной статье, выявляет сосуществование двух групп студентов: одни поступают в университет, делая осознанный выбор, а другие нет. В первом случае, поступление в университет представляет собой вклад в будущее, и здесь необходим мягкий контроль. Во втором случае, стремление к высшему образованию без активной отдачи рассматривается как ошибочное решение за неимением лучшего в экономическом контексте, в котором ощущается нехватка работы.

L'élévation du niveau général d'éducation et le développement de l'enseignement supérieur apparaissent comme l'un des objectifs fondamentaux de la politique éducative française. Ce mouvement trouve sa justification dans le prolongement logique des travaux théoriques en terme de capital humain (Becker 1964). Pourtant, au cours de la seconde moitié des années 70, la crise économique relativise les effets de la formation. Dans une économie caractérisée par un rationnement global de l'emploi, le diplôme signale des aptitudes et s'impose plus comme un filtre que comme un investissement en capital humain. En devenant une protection contre le chômage, les familles

font rationnellement le choix de la poursuite des études. Non maîtrisée, cette situation entraîne un état de déficit permanent de moyens, ce qui n'est pas sans conséquences sur la qualité de la formation. Relayée par la volonté publique de faire accéder 80% d'une classe d'âge au baccalauréat, la massification de l'accès à l'enseignement supérieur s'inscrit dans un processus dont la seule limite est le coût budgétaire (Verdier 1997). Cette évolution se conjugue avec un fort taux d'échec en premier cycle universitaire. Même relativisé, selon les filières et/ou les caractéristiques des bacheliers (Epiphane et Hallier 1996), l'échec scolaire pèse sur l'efficacité de l'enseignement supérieur. Au sein même des universités, cette situation enclenche des questionnements sur les raisons de cet échec. Résulte-t-il de l'inadaptation de l'enseignement supérieur pour certains bacheliers? Du dysfonctionnement du système d'orientation? Du manque de motivation des étudiants?

L'objet de cet article est de montrer, à partir d'une enquête réalisée dans une université d'arts, langues, lettres, sciences humaines et sociales de Montpellier, comment ces questions émergentes stimulent des réflexions sur les causes de l'échec. Pourquoi les étudiants s'inscrivent-ils à l'université? Comment choisissent-ils leur filière? Quelles sont leurs motivations? Quelles sont leurs attentes par rapport au diplôme? Persisteraient-ils dans la filière, dans les études? Arrêteraient-ils les études en cours d'année pour un emploi? Autant d'interrogations dont les réponses apportent quelques éclairages pour expliquer pourquoi certains étudiants s'engagent sans trop de mal vers la certification et une insertion «réussie», alors que pour d'autres, échec et abandon sont au bout de la route.

La demande d'enseignement supérieur poursuit sa progression malgré la diminution de la rentabilité du diplôme

L'enseignement supérieur constitue, à l'heure de la mondialisation, l'un des enjeux majeurs du troisième millénaire. A la rentrée 2000, près de deux millions d'étudiants sont recensés dans les établissements d'enseignement supérieur français.

D'après les approches en terme de capital humain, la croissance de la demande d'éducation est le signe d'un accroissement relatif de la rentabilité professionnelle de l'investissement éducatif. Selon ce modèle, la demande d'éducation est sensible à la fois aux variations des coûts privés de l'éducation et aux variations des différences de gains associées aux années supplémentaires de formation. La poursuite d'étude des bacheliers vers l'université correspond ainsi à une logique d'accumulation de capital humain en vue d'un échange marchand sur le marché du travail. Alors qu'en dynamique, les observations empiriques ne vérifient que partiellement l'hypothèse de corrélation entre les revenus individuels et l'éducation reçue, on introduit dans les hypothèses de base la consommation comme variable modératrice de l'explication dans la demande d'éducation. Le critère de

différenciation entre investissement et consommation le plus généralement admis est le critère temps (Orivel 1974). La consommation se caractérise par l'utilisation des ressources pour obtenir des satisfactions immédiates. L'investissement affecte au capital des ressources qui ne produiront des satisfactions que dans l'avenir. Ainsi, pour expliquer la rigidité à la baisse des effectifs étudiants malgré la baisse de rentabilité professionnelle de l'investissement éducatif, L. Lévy-Garboua pose l'hypothèse que les étudiants s'adaptent à cette dégradation en faisant un nouvel arbitrage entre le temps consacré aux études et le temps consacré à d'autres activités (loisirs, travail à temps partiel, etc.) pour maintenir le taux de rentabilité pécuniaire. «[. . .] lorsque s'amenuisent les avantages futurs que l'éducation était censée procurer, le nouvel équilibre est atteint par une réduction proportionnée du coût temporel des études, de manière à en conserver le taux de rentabilité pécuniaire.» (Levy-Garboua 1976: 64) Ainsi, les choix disciplinaires des étudiants sont déconnectés d'une perspective utilitaire et professionnelle et la poursuite d'études supérieures ne représente pas seulement un investissement éducatif: elle est aussi une période pendant laquelle l'étudiant bénéficie d'une certaine qualité de vie (Galland et Oberti 1996). Entrer à l'université va donc bien au-delà de la simple demande d'éducation!

Les taux de poursuite d'étude des bacheliers se traduisent mécaniquement par une augmentation des effectifs universitaires

Doubleant du début des années 80 à aujourd'hui, l'accès au baccalauréat a connu une progression importante qui, en France, se stabilise ces dernières années autour de 69% (Figures 1 et 2).

Cette évolution traduit des progrès spectaculaires dans la scolarisation des jeunes générations et se rapproche de l'objectif des 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, objectif qui avait été fixé par les responsables de l'éducation nationale au milieu des années 80. Aujourd'hui, le baccalauréat est à la fois le diplôme de fin d'études secondaire et le premier diplôme universitaire qui confère automatiquement le droit d'accéder à l'enseignement supérieur. Les taux de poursuite des bacheliers ne sont pas pour autant homogènes pour toutes les catégories d'élèves. L'âge du bachelier (et par conséquent son passé scolaire) tout comme son origine sociale influent sur son devenir scolaire. Parmi les nouveaux étudiants, Les enfants issus des catégories sociales les plus favorisées sont surreprésentés, au détriment des jeunes de catégories sociales plus modestes, l'enseignement supérieur présentant toujours, de ce point de vue, une «image inversée» par rapport à l'ensemble de la population. Environ 30% des bacheliers poursuivant leurs études ont ainsi des parents cadres supérieurs ou exerçant une profession libérale, alors que les enfants d'ouvriers, pourtant plus nombreux dans cette tranche d'âge, ne représentent que 15% des nouveaux étudiants, et les enfants d'agriculteurs et artisans à peine 3% (Men, Dpd (2000) *L'état de l'école 2000*, 10ème édition, indicateur 24).

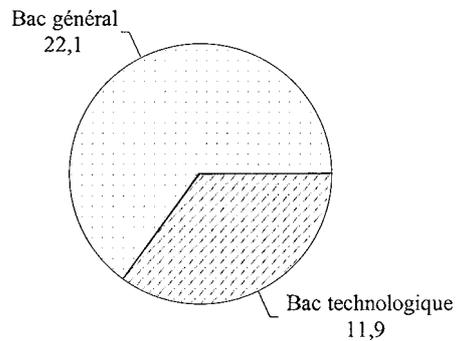
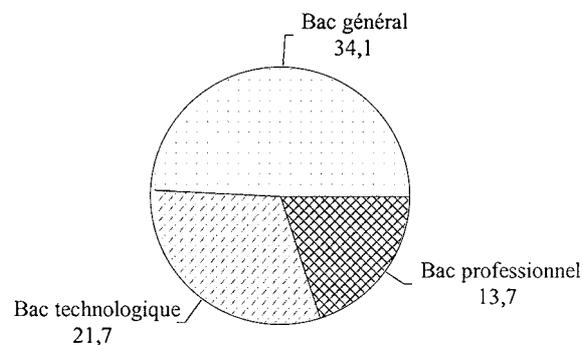


Figure 1. En 1980–81, 34% d'une génération accèdent au niveau IV (France, %).



Source: Ministère de l'Éducation Nationale – Direction de la Programmation et du Développement (2000) *L'état de l'école 2000*, 10ème édition, indicateur 23.

Figure 2. En 1999–2000, 69% d'une génération accèdent au niveau IV (France, %).

Dans le même temps, la propension à entrer dans l'enseignement supérieur diffère selon la série du baccalauréat. Alors que la quasi-totalité des bacheliers généraux et que près de 80% des bacheliers technologiques s'inscrivent dès la rentrée suivant l'obtention de leur diplôme dans des formations supérieures, 17% seulement des bacheliers professionnels accèdent à l'enseignement supérieur (Men, Dpd (2000) *L'état de l'école 2000*, 10ème édition, indicateur 23).

Les bacheliers généraux

Dans le panorama des solutions possibles, la poursuite des études pour les bacheliers généraux est largement guidée par l'entrée à l'université. Viennent ensuite les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), les instituts universitaires technologiques (IUT) et les sections de techniciens supérieurs

(STS). En deux décennies, la répartition des effectifs entre les filières possibles à peu changé (Figure 3).

La décomposition selon la série du baccalauréat montre toutefois de grandes différences. Alors que les bacheliers littéraires s'orientent massivement vers l'université, les bacheliers scientifiques ont des poursuites d'étude plus partagées entre l'université, les classes préparatoires et les IUT (Figure 4).

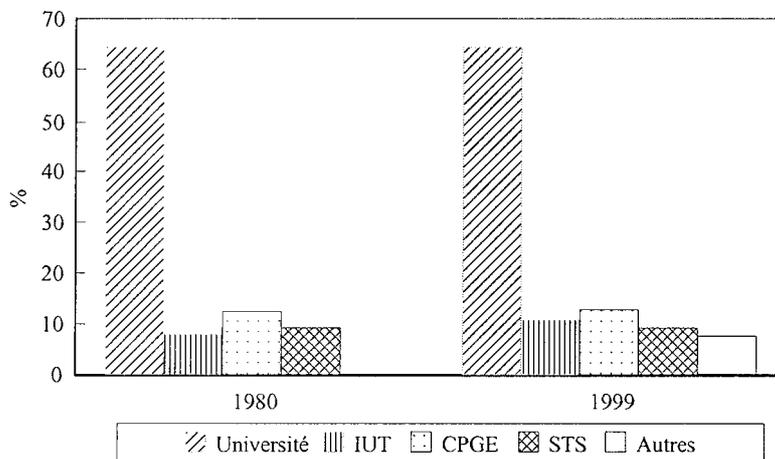
De façon plus précise, la série du baccalauréat tend à déterminer le choix de la spécialité de DEUG. En effet, près de 30% des bacheliers scientifiques s'orientent vers les filières Médecine/Pharmacie, 26% vers les filières Mathématique/Physique et 20% vers les Sciences naturelles/Biologie (Figure 5).

Les bacheliers littéraires et économiques s'orientent vers les filières Droit et Sciences économiques (32%), Lettres et langues (31%) et Sciences humaines (24%) (Figure 6).

Les bacheliers technologiques

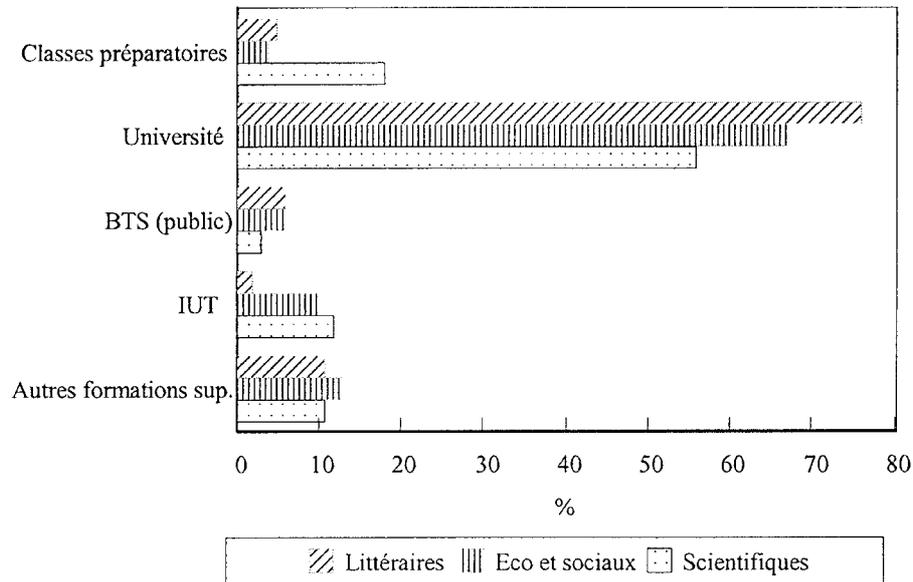
Parmi les baccalauréats technologiques, la proportion de poursuites d'études a beaucoup progressé, passant de 55% en 1980 à plus de 80% depuis le début des années 1990 (Figure 7).

En 1996, les bacheliers technologiques poursuivent massivement leurs études en BTS et à l'université pour les séries tertiaires; à l'université et en IUT pour les séries industrielles. Près de 18% de ces bacheliers arrêtent leurs études (Figure 8).



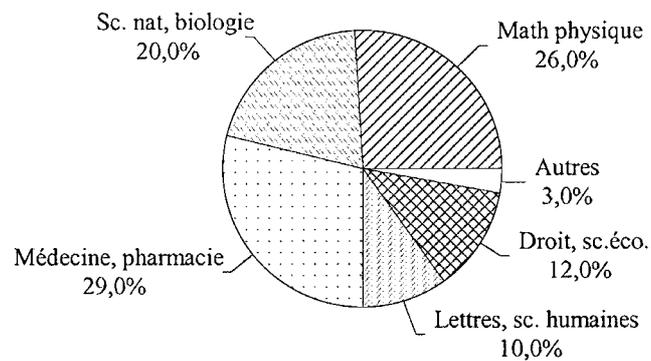
Source: Ministère de l'Éducation Nationale – Direction de la Programmation et du Développement (2000) *L'état de l'école 2000*, 10ème édition, indicateur 23.

Figure 3. Évolution des taux d'accès à l'enseignement supérieur des bacheliers généraux (France, 1980–1999, %).



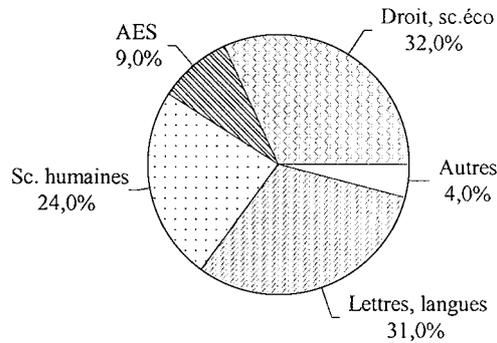
Source: Poulet, P., Minni, C. et Ducatez, S. (1996) *Après le baccalauréat, quelles études, quels emplois?*, in: Ministère de l'Éducation Nationale – Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Note d'information, n° 96.05, février, p. 2.

Figure 4. Où vont les bacheliers? (France, 1996, %).



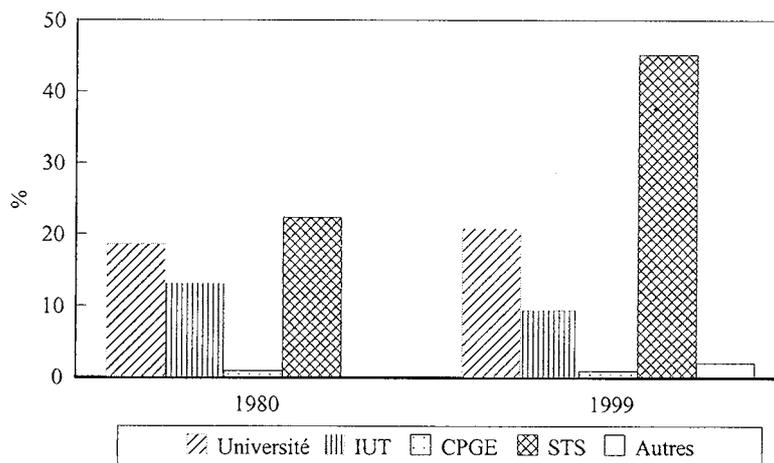
Source: Céreq – Observatoire EVA, Epiphane, D. et Hallier, P. (1996) *Les bacheliers dans l'enseignement supérieur*, in: Céreq, Documents Observatoire, n° 113, janvier, p. 27.

Figure 5. Spécialités du DEUG 1988/89 des bacheliers scientifiques 1988 entrés en 1er cycle universitaire (France, %).



Source: Céreq – Observatoire EVA, Epiphane, D. et Hallier, P. (1996) *Les bacheliers dans l'enseignement supérieur*, in: Céreq, Documents Observatoire, n° 113, janvier, p. 20.

Figure 6. Spécialités du DEUG 1988/89 des bacheliers littéraires et économiques 1988 entrés en 1er cycle universitaire (France, %).

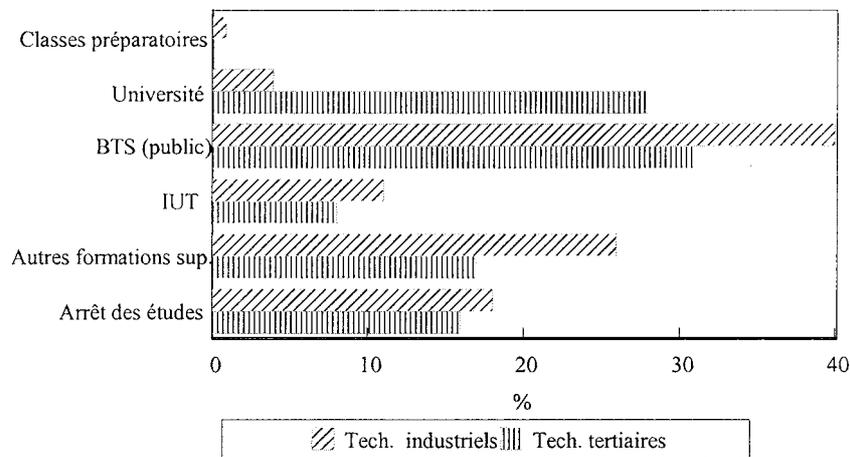


Source: Ministère de l'Éducation Nationale – Direction de la Programmation et du Développement (2000) *L'état de l'école 2000*, 10ème édition, indicateur 23.

Figure 7. Évolution des taux d'accès à l'enseignement supérieur des bacheliers technologiques (France, 1980-1999, %).

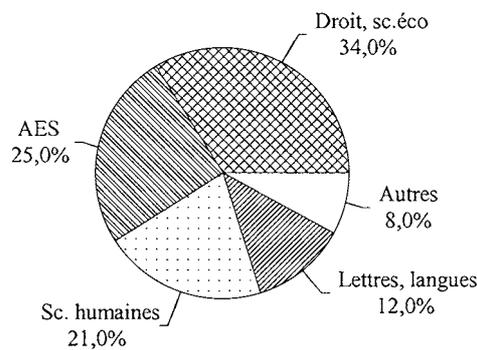
Comme dans le cas précédent, la série du bac détermine la filière suivie dans l'enseignement supérieur. Les séries industrielles s'orientent principalement vers les filières Mathématique/Physique (34%) et Sciences naturelles/Biologie (25%) (Figure 9).

Les séries tertiaires s'orientent vers les filières Droit/Sciences économiques (34%) et AES (25%) (Figure 10).



Source: Poulet, P., Minni, C. et Ducatez, S. (1996) *Après le baccalauréat, quelles études, quels emplois?*, in: Ministère de l'Éducation Nationale – Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Note d'information, n° 96.05, février, p. 2.

Figure 8. Où vont les bacheliers? (France, 1996, %)

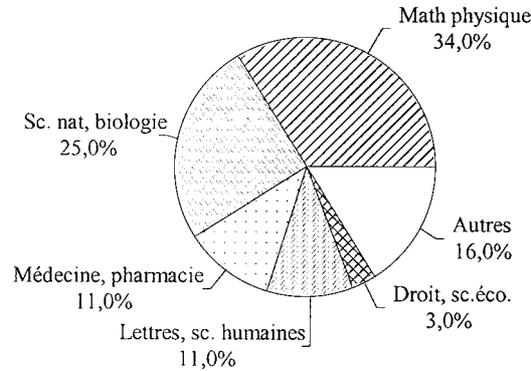


Source: Céreq – Observatoire EVA, Epiphane, D. et Hallier, P. (1996) *Les bacheliers dans l'enseignement supérieur*, in: Céreq, Documents Observatoire, n° 113, janvier, p. 38.

Figure 9. Spécialités du DEUG 1988/89 des bacheliers technologiques industriels 1988 entrés en 1er cycle universitaire (France, %).

Les bacheliers professionnels

Enfin, 17% des bacheliers professionnels entreprennent des études supérieures l'année suivant l'obtention de leur diplôme. En 1999, ces poursuites d'études se répartissent principalement entre les sections de techniciens supérieurs



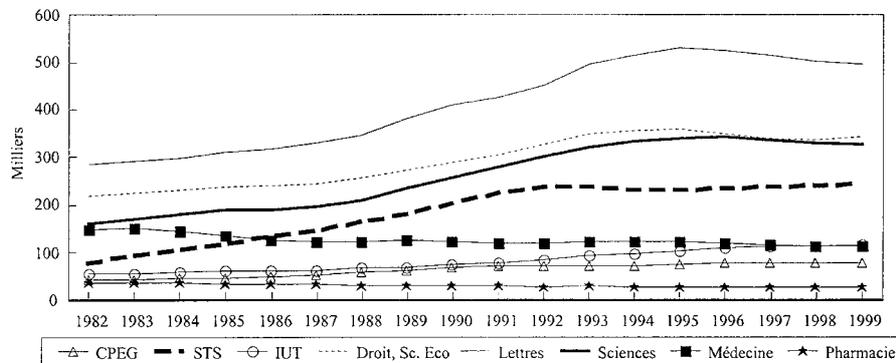
Source: Céreq – Observatoire EVA, Epiphane, D. et Hallier, P. (1996) *Les bacheliers dans l'enseignement supérieur*, in: Céreq, Documents Observatoire, n° 113, janvier, p. 46.

Figure 10. Spécialités du DEUG 1988/89 des bacheliers technologiques tertiaires 1988 entrés en 1er cycle universitaire (France, %).

(9,7%) et l'université (6,6%). Les autres bacheliers professionnels arrêtent les études.

Ce rapide panorama de l'évolution du nombre de bacheliers montre que l'objectif national d'amener 80% d'une génération au bac et de rehausser ainsi le niveau d'éducation général de la population a pour conséquence de pousser les bacheliers, considérant le bac comme un diplôme minimum, à poursuivre les études. La baisse du rendement marginal de l'éducation ne devrait pas avoir d'effet sur la demande d'éducation dans la mesure où, comme l'expose la théorie du filtre (Arrow 1973), celle-ci a pour objet de se positionner relativement aux autres pour accéder aux meilleurs emplois. Le mouvement de poursuite d'études et de migration vers l'université traduit bien une réalité: le diplôme reste un signal malgré des signes évidents de dépréciation (Affichard 1981; Baudelot et Glaude 1989; Martinelli et Vergnies 1995; Forgeot et Gautie 1997; Gamel 1998). Ce phénomène est clairement perçu par les jeunes et leur famille. Ainsi, lorsque l'on agrège l'ensemble des séries, c'est aujourd'hui la moitié d'une classe d'âge qui se dirige vers l'enseignement supérieur. Cependant, le milieu des années 90 marque une rupture. La progression de la scolarisation, désormais trop réduite, ne peut plus compenser le recul démographique occasionné par l'arrivée dans le supérieur de générations moins nombreuses nées à partir de 1975 (Figure 11). De 1995 à 1998, l'enseignement supérieur enregistre une perte de 52000 étudiants, avant de connaître une légère reprise à la dernière rentrée.

Les différentes filières de l'enseignement supérieur n'ont pas évolué de la même manière. Cela résulte, à la fois de la modification des choix d'orientation de la population susceptible d'entrer dans le supérieur, mais aussi de



Source: Men-Dpd (2000) *Vademecum statistique*, novembre.

Figure 11. Évolution des effectifs étudiants (France, 1982–1999, milliers).

la capacité des établissements à s'adapter à la demande croissante de formation. Aussi, toutes les filières n'ont pas été affectées par le même repli observé en 1996. Alors que les filières courtes (STS, DUT) préservent leur effectif, les orientations vers l'université régressent.

Le diplôme de l'enseignement supérieur est un signal sur le marché du travail

Dans une économie de sous-emploi, la poursuite d'études et le mouvement massif de migration vers l'université ne résultent pas toujours d'un calcul économique basé sur un éventuel retour sur investissement. Ils peuvent, tout simplement, être vécus comme une protection contre le chômage, une considération atténuant considérablement la portée des explications théoriques du modèle du capital humain. (Direction de l'Évaluation et de la Prospective 1997; Insee Resultats 1994). Le diplôme exerce une influence positive non seulement sur les perspectives d'emploi, mais aussi sur les perspectives de salaire. En 1996, par exemple, les titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur long ont un salaire, en début de carrière (5 ans après la fin de la formation initiale), deux fois plus élevé que celui des non diplômés. Quand les salariés sans diplôme, qui ont un travail à temps plein, gagnent 100 francs, les titulaires d'un CAP gagnent 111 francs, les bacheliers 121 francs, les diplômés de l'enseignement supérieur court 156 francs et ceux du supérieur 202 francs (Direction de l'Évaluation et de la Prospective 1997). De même, en début de carrière, les jeunes titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur long ont au moins trois chances sur quatre d'accéder rapidement à un poste d'encadrement; les jeunes bacheliers en ont au plus 3 sur 10 (Direction de l'Évaluation et de la Prospective 1997).

Le diplôme reste donc un signal malgré des signes évidents de dépréciation (Gamel 1998). Depuis le début des années 80, l'analyse des bilans Formation Emploi montre bien le relâchement du lien entre diplôme et emploi. La valeur d'échange de certains titres sur le marché du travail s'affaiblit (Affichard 1981; Baudelot et Glaude 1989). Le phénomène du déclassement de ces diplômés s'est également aggravé: alors que 91% des diplômés d'IUT et de BTS trouvaient un emploi de type professions intermédiaires ou cadres en 1988, ce pourcentage est tombé à 73% en 1991 (Martinelli et Vergnies 1995). L'existence d'un fort taux de chômage transforme les rapports de force entre l'offre et la demande de travail en affaiblissant les capacités de résistance des premiers et, en offrant aux seconds des possibilités de recours à une main-d'œuvre moins exigeante. Les employeurs utilisent le chômage, les réglementations institutionnelles pour mettre en place *«leur propre système de qualification de la main-d'œuvre en contestant celui auquel prétend l'appareil scolaire.»* (Affichard 1981). S'inspirant des travaux menés au début des années 80 et de la table de correspondance diplôme – emploi proposée par J. Affichard, G. Forgeot et J. Gautié montrent que sur la période 1986–1995 la part des surdiplômés parmi les actifs de 18 à 29 ans a augmenté *«[. . .] aucune tendance nette ne se dégage quant à l'évolution du déclassement pour les titulaires d'un CAP, BEP ou équivalent. [. . .] En revanche, le déclassement s'est fortement accru entre les deux dates pour les titulaires d'un diplôme de niveau baccalauréat et plus.»* (Forgeot et Gautié 1997: 58). Au-delà des positions par rapport à l'emploi, le déclassement peut aussi s'observer à travers l'évolution de la position relative des diplômés dans la hiérarchie des salaires.

Selon les travaux de C. Baudelot et M. Glaude, la rentabilité marginale de l'éducation décroît régulièrement de 1970 à 1985. Mesurée après 20 ans d'activité professionnelle *«la rentabilité marginale de l'éducation, c'est-à-dire le bonus de salaire apporté par une année supplémentaire passée à l'école, est passée de 12% pour la génération entrée sur le marché du travail en 1950 à 10% pour la génération 1965. Si ce mouvement se poursuivait, chaque année d'étude supplémentaire effectuée entre 16 et 24 ans n'apporterait plus que 7% de bonus de salaire pour les générations entrant aujourd'hui sur le marché du travail.»* (Baudelot et Glaude 1989). Cette évolution s'explique, selon les auteurs, pour un tiers à cause du resserrement de la hiérarchie des salaires et pour deux tiers par la concurrence entre diplômés. En prolongement, C. Gamel montre qu'entre 1977 et 1993, 80% des hommes diplômés des 1er et 2ème cycles se situent encore dans la moitié des salariés la mieux payée (contre 95% sur la période 1970–1985) (Gamel 1998) La baisse du rendement marginal de l'éducation ne devrait pas avoir d'effet sur la demande d'éducation dans la mesure où comme l'expose la théorie du filtre, celle-ci a pour objet de se positionner relativement aux autres pour accéder aux meilleurs emplois.

Le poids des premiers cycles universitaires pèse sur la rentabilité du système universitaire

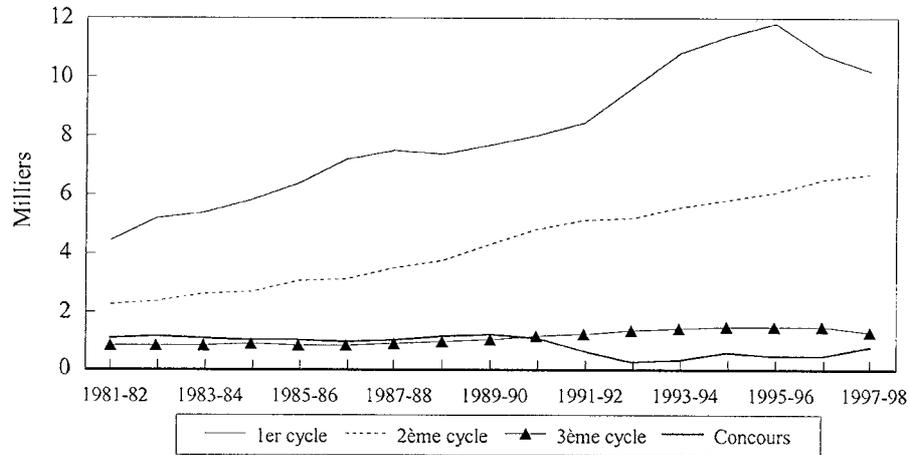
L'accès massif des bacheliers dans l'enseignement supérieur transforme, en particulier, la physionomie des universités, en modifiant le rapport numérique des effectifs entre cycles d'études, et pointe l'importance de l'échec scolaire en premier cycle. La scolarisation des étudiants est la raison d'être des universités. Sans eux, elles n'existeraient pas et sans croissance des effectifs, leurs perspectives de développement s'amenuiseraient. Toutefois, une augmentation non maîtrisée des effectifs entraîne un déficit permanent de moyens et des difficultés de gestion, ce qui n'est pas sans conséquences sur la qualité de la formation.

Les universités ne maîtrisent pas les flux de bacheliers

En France, les universités de Lettres semblent plus sensibles que les autres à l'arrivée massive des nouveaux bacheliers, leurs effectifs ne cessant de croître, alors que les autres filières connaissent un léger tassement. «*La massification de l'Université ne touche pas toutes les filières avec la même intensité et n'y produit pas les mêmes effets. C'est en lettres, langues et sciences sociales que cette tendance est la plus nette. Rencontrant des difficultés pour organiser son travail universitaire, l'étudiant y trouve les plus mauvaises conditions d'études. Débrouillardise, obstination et persévérance lui seront nécessaires pour franchir l'obstacle du premier cycle.*» (Gallard et Oberti 1996: 117). L'Université Paul Valéry n'échappe pas à cette tendance.

Au sein de cette université montpelliéraine, la croissance globale du nombre d'étudiants a été nettement plus forte que la moyenne nationale: entre 1991 et 1995, les effectifs augmentent de 29% alors que la moyenne nationale n'atteint que 19%. Cette croissance enregistre un tassement, confirmé par une diminution des nouveaux inscrits en premier cycle depuis la rentrée 1996-97. Dans le même temps, la tendance à la hausse des inscrits en deuxième cycle continue sa progression (Figure 12) (Boumad et Laget 1998).

L'augmentation des effectifs s'est répartie de façon inégale. D'une part, son intensité est différente selon les filières; d'autre part, elle concerne principalement le 1er cycle: l'augmentation totale enregistrée entre 1990/91 et 1995/96 a été de l'ordre de 48% pour le seul flux de 1ère année, le flux moyen s'établissant à 34%. Dans le même temps, au cours des 15 dernières années, la part des étudiants de première année dans le total des inscrits en DEUG connaît de grosses fluctuations qui participent à l'accentuation des problèmes que rencontre l'université, en matière d'accueil des nouveaux bacheliers en particulier.



Source: Bilan des inscriptions de l'Université Paul Valéry – Service Informatique.

Figure 12. Évolution des effectifs de l'Université Paul Valéry par cycles (1981–1998, milliers).

Dans un contexte de rationalisation budgétaire, la non certification est vécue comme un gaspillage

Du fait d'une coordination imparfaite des systèmes statistiques, de la fréquence des redoublements, des réorientations ultérieures et de la position d'attente de nombreux étudiants, l'estimation des taux de succès et d'échec des étudiants de premier cycle s'avère difficile. Toutefois, le terme «échec» camoufle des réalités bien différentes (échec ciblé, généralisé, important ou non, en juin ou en septembre; abandon sans examen, pendant les examens, après les examens, etc.) qu'il est important de repérer le plus tôt possible pour permettre une action corrective. Il est donc nécessaire d'opérer une distinction entre les étudiants qui abandonnent leurs études et ceux qui échouent au DEUG, les racines de l'abandon et celles de l'échec étant distinctes. Dans le même temps, il est important de relativiser la portée de ces notions, une année échouée n'étant pas toujours une année «perdue», l'abandon n'étant pas toujours synonyme d'échec.

Dans ce domaine, les enquêtes menées, en particulier par le Ministère de l'Éducation nationale et le Centre d'études et de recherches sur les qualifications, concordent en révélant un pourcentage d'échec important, même s'il n'atteint pas les chiffres catastrophiques annoncés par certains. D'après l'enquête menée par le Céreq en 1992 auprès des entrants en premier cycle de la rentrée 1988 (Epiphane et Hallier 1996), 37% de ces étudiants obtiennent le DEUG en deux ans, 24% en trois ans et 7% en quatre ans, soit 61% en deux ou trois ans et 68% au total, dont un sur dix dans une autre spé-

cialité que celle de la première inscription. Selon les mêmes sources, les 32% d'étudiants qui échouent se ventilent en trois catégories:

- 10% se réorientent vers d'autres filières supérieures (STS, IUT, écoles diverses) et obtiennent un diplôme de niveau bac + 2;
- 6% également réorientés, sont encore en cours d'études;
- 16% abandonnent l'enseignement supérieur sans autre diplôme que le baccalauréat dont un tiers après avoir tenté une filière extérieure à l'université.

Un échec inégal selon les disciplines

Ces résultats globaux masquent des écarts importants entre les filières. En effet, si le taux de réussite moyen au DEUG en deux, trois ou quatre ans est de 68%, il n'est que de 57% en AES, mais atteint 76% en Philosophie et 77% en Histoire/Géographie (Tableau 1). «Globalement les filières à l'issue desquelles ce taux est élevé sont aussi celles où l'on obtient le plus souvent le DEUG en deux ans.» (Epiphane et Hallier 1996: 59).

Une fois à l'université, 78% des étudiants obtiennent un DEUG. Les résultats varient selon les disciplines. En AES, 7 étudiants sur 10 finissent par décrocher un diplôme à bac + 2, contre 84% en philosophie (Tableau 2).

Si le taux d'abandon d'études sans autre diplôme que le baccalauréat est en moyenne de 16%, il atteint 27% en AES, 18% en langues et en psychologie, alors qu'il n'est que de 5% et 6% en médecine – pharmacie. (Epiphane et Hallier 1996: 61) Les étudiants inscrits dans des filières sélectives (*numerus clausus*) sont moins nombreux que les autres à abandonner les études sans certification. De façon générale, les abandons sont directs, excepté en sociologie où plus de la moitié des arrêts sont effectués après une réorientation (Tableau 3).

Une situation très contrastée selon l'origine des bacheliers

S'agissant des premiers cycles universitaires, les enquêtes révèlent que les taux de réussite sont très contrastés entre les bacheliers généraux et les bacheliers technologiques. L'enquête du Céreq sur le devenir des bacheliers de 1988, trois ans après l'obtention du baccalauréat montre que les bacheliers scientifiques ont des taux de réussite en DEUG de 68% (65% pour les bacheliers littéraires et économiques). Ce taux diminue à 30% pour les bacheliers technologiques. Ces derniers semblent avoir des cursus dans l'enseignement supérieur marqués par les réorientations et les abandons (Tableau 4).

Les données fournies par le Ministère de l'Éducation nationale confirment ces inégalités entre les bacheliers généraux et technologiques. En effet, si 57% des étudiants inscrits en DEUG accèdent à la licence dans la discipline choisie au départ, ce taux est de 63% pour les bacheliers généraux et seulement de 25% pour les bacheliers technologiques.

Tableau 1. L'obtention du DEUG (France, %).

Spécialité DEUG en 1988/89	DEUG en 2 ans	DEUG en 3 ans		DEUG en 4 ans		Ensemble		
		Même spéc.	Autre spéc.	Même spéc.	Autre spéc.	Même spéc.	Autre spéc.	Total
AES	30	19	3	5	1	54	4	57
Philosophie	55	15	2	3	1	73	3	76
Langues	38	18	3	6	1	62	4	66
Histoire Géo	51	17	5	3	2	71	7	77
Sociologie	55	13	2	1	1	68	3	71
Psychologie	49	15	1	1	1	65	2	67
Arts et com.	54	16	1	3	1	73	2	74
Ensemble	37	20	4	4	2	62	6	68

Source: Céreq – Observatoire EVA, Epiphane, D. et Hallier, P. (1996) *Les bacheliers dans l'enseignement supérieur*, in: Céreq, Documents Observatoire, n° 113, janvier, p. 59.

Tableau 2. Bilan des études poursuivies (France, total en lignes = 100%).

Spécialité DEUG en 1988/89	DEUG en 2, 3 ou 4 ans	Réorientation et bac + 2	Total bac + 2	Niveau IV et en études à la date de l'enquête	Abandon
AES	57	12	70	3	27
Philosophie	76	9	84	4	12
Langues	66	11	77	5	18
Histoire Géo	77	6	83	3	15
Sociologie	71	8	79	3	18
Psychologie	67	17	81	4	16
Arts et com.	74	9	83	4	13
Ensemble	68	10	78	6	16

Source: Céreq – Observatoire EVA, Epiphane, D. et Hallier, P. (1996) *Les bacheliers dans l'enseignement supérieur*, in : Céreq, Documents Observatoire, n° 113, janvier, p. 58.

L'inscription d'un étudiant en deuxième cycle universitaire résulte de son succès au DEUG et de son désir de poursuivre une formation supérieure au-delà de ce niveau au sein de l'université. Les taux d'accès en second cycle sont donc inférieurs aux taux de réussite au DEUG. «*Pour un entrant en première année universitaire (hors IUT et santé), la progression des chances d'accéder au second cycle universitaire observée de 1988 à 1994 (de 52% à 60%) semble marquer un coup d'arrêt. Depuis 1992 cette progression était devenue très faible, puis nulle en 1995. Elle semble s'inverser en 1996 où les chances d'accès au second cycle s'établissent à 59%. Cette évolution globale résulte en fait de deux mouvements opposés: alors que les bacheliers généraux continuent de voir leurs chances d'accéder en deuxième cycle s'améliorer ou tout au moins rester constantes (plus de 66% y parvenant, éventuellement cinq ans après leur entrée à l'université), les bacheliers technologiques voient les leurs diminuer sensiblement depuis trois ans, de 27% en 1993 à 24% en 1996.*» (Ministère de L'Education 1997: ind25.htm). Enfin, les chances des bacheliers professionnels d'accéder aux deuxièmes cycles restent faibles. En raison de leur finalité d'insertion professionnelle immédiate, ils n'ont pas comme vocation de permettre avec succès la poursuite d'études supérieures générales.

Au sein même des universités, les conséquences de l'accroissement du premier cycle posent des problèmes de gestion. «*L'accroissement rapide des entrants amplifié par les échecs, aboutit à un déséquilibre quantitatif entre le Premier Cycle et les autres cycles. Lorsque le poids du Premier Cycle dépasse la moitié de l'ensemble des activités pédagogiques le premier cycle absorbe une part trop lourde des charges d'enseignements. Rares sont les cas où une répartition harmonieuse se fait pour toutes les catégories d'enseignants entre les différents cycles; trop fréquents sont les cas où les enseignements sont abandonnés aux PRAG, PRCE, vacataires . . . ce qui n'est*

Tableau 3. Les abandons (France, %).

Spécialité DEUG en 1988/89	Abandon direct				Après 4 ans	Total	Abandon après réorientation	Total des abandons
	Après 1 an	Après 2 ans	Après 3 ans	Après 4 ans				
AES	7	8	2	2	20	8	27	
Philosophie	3	3	2	1	9	3	12	
Langues	4	3	3	2	12	6	18	
Histoire Géo	5	3	3	1	12	3	15	
Sociologie	3	2	0	2	8	11	18	
Psychologie	4	3	2	2	11	5	16	
Arts et communication	4	3	2	2	10	3	13	

Source: Céreq – Observatoire EVA, Epiphane, D. et Hallier, P. (1996) *Les bacheliers dans l'enseignement supérieur*, in: Céreq, Documents Observatoire, n° 113, janvier, p. 61.

Tableau 4. Les bacheliers entrés en premier cycle universitaire: bilan trois ans après le bac (France, %).

	Taux de réussite au DEUG	Taux de réorientation	Taux d'abandon d'études	Encore en 1er cycle
Bacheliers scientifiques	68%	18%	3%	11%
Bacheliers littéraires et économiques	65%	16%	8%	11%
Bacheliers technologiques industriels	27%	40%	25%	8%
Bacheliers technologiques tertiaires	31%	31%	31%	7%

Source: Céreq – Observatoire EVA, Epiphane, D. et Hallier, P. (1996) *Les bacheliers dans l'enseignement supérieur*, in : Céreq, Documents Observatoire, n° 113, janvier, pp. 20, 27, 38 et 46.

pas sans aggraver les difficultés des étudiants.» (Comité National d'Evaluation 1995: 9). Ainsi, l'échec reste préoccupant pour les étudiants et leurs familles, pour les finances publiques et pour le fonctionnement global du système universitaire. En effet, au-delà des conséquences individuelles, les redoublements, les réorientations et les sorties sans diplôme ont un coût important et se traduisent par des cours et des travaux dirigés surchargés, des enseignants découragés, des étudiants mécontents, etc.

La lutte contre l'échec en 1er cycle est une priorité nationale qui se décline localement. Déjà de nombreux travaux relèvent les limites du système d'information et d'orientation des lycéens et des étudiants (Goueron, Bernadaux et Camoin 1997). Dans ce domaine, des efforts doivent être réalisés car une grande part de l'échec universitaire résulte, semble-t-il, d'une mauvaise orientation des lycéens. La mise à jour de ce problème d'information et d'orientation apparaît désormais d'autant plus importante que l'enseignement supérieur est confronté à une mutation considérable qui se traduit par une explosion de ses effectifs et l'accès de nouveaux publics à l'université. Aussi, les Observatoires universitaires se mobilisent et mettent en place des dispositifs de suivi des scolarités des étudiants pour permettre l'évaluation régulière de la déperdition, afin de pouvoir apporter des actions correctives, etc.

Comprendre l'échec en 1er cycle universitaire via les motivations: L'enquête inédite réalisée en 1998 auprès des 6500 inscrits en première année dans une université française, l'Université Paul Valéry¹

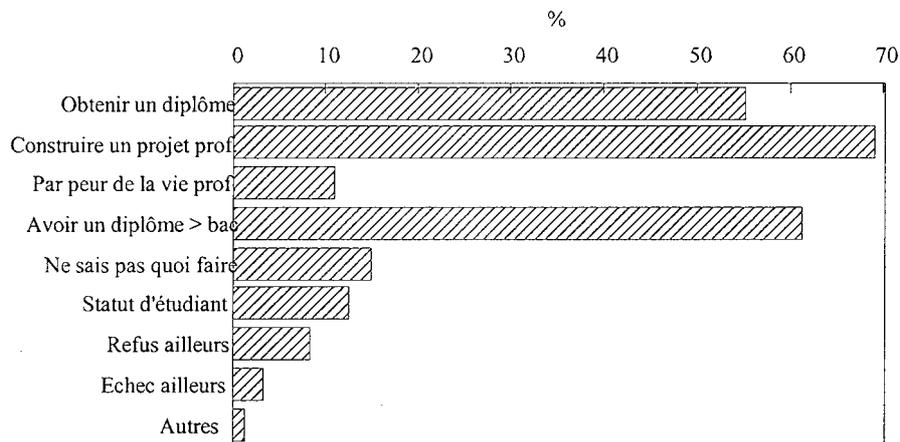
Les motivations d'inscription à l'université: orientation active ou par défaut?

Confronté à un problème de rationalité, à savoir celui de comparer les coûts de son investissement en éducation aux bénéfices futurs anticipés de son

investissement, l'étudiant opère un choix en fonction de l'information dont il dispose. Les choix éducatifs dépendent à la fois de la structure éducative (offre de formation) et du marché du travail. Face à l'ensemble des options possibles (ensemble des filières qui donnent accès au diplôme), l'étudiant (caractérisé par son niveau scolaire et ses aptitudes – désir, auto sélection, etc.) fera sa sélection. Cette problématique est liée à l'importance essentielle de l'anticipation des revenus futurs associés à tel ou tel choix, très bien décrit dans les modèles récursifs de toile d'araignée de R. Freeman (Freeman 1971) ou ceux plus récents de C. Diebolt et B. El Murr (Diebolt et El Murr 1999) dans le cadre d'un modèle d'équilibre partiel d'économie de l'éducation et du travail.

Le choix de la poursuite d'études relève de motivations diverses, guidées principalement par trois facteurs: construire un projet professionnel, avoir un diplôme supérieur au bac, obtenir un diplôme en vue de passer un concours (Figure 13).

Motivation la plus fréquemment invoquée, la construction d'un projet professionnel concerne les étudiants qui attendent que leur diplôme se convertisse en emploi sur le marché du travail. Parmi ces derniers, on retrouve une forte proportion de jeunes «bien orientés» (leur filière actuelle correspond à leur premier voeu, et correspond à une bonne préparation au métier envisagé, ils sont très satisfaits de leur orientation, etc.). De la même façon, ce groupe se distingue par un projet scolaire borné par la maîtrise ou le 3ème cycle et relativement bien en phase avec le projet professionnel. Plus on vise un diplôme élevé, moins on accepte d'arrêter les études contre un emploi. Persister dans la filière et continuer les études même si un emploi se présentait est leur objectif. De façon générale, les projets professionnels concernent



Source: Car – Céreq/Ove, Enquête 1998.

Figure 13. Les motivations d'inscription (UPV, 1998, %).

les métiers de l'enseignement (IUFM/CAPES) et les concours administratifs. Les jeunes optent pour des emplois plus stables (fonction publique) quitte à accepter des déclassements et abaisser leurs prétentions salariales. Obtenir un diplôme en vue de passer un concours est une volonté tellement affichée que certaines filières peuvent être considérées comme exclusivement préparatrices aux concours. Dans ce contexte, la demande d'éducation centrée sur des contenus fait place à une demande de titre scolaire (course au diplôme).

L'absence de projet professionnel concerne les étudiants qui ne trouvent pas d'utilité aux études (en tous les cas à court terme). Ces étudiants sont majoritairement titulaires d'un bac technologique et sont inscrits en première année de DEUG soit parce qu'ils ont subi un refus ou échec ailleurs, soit parce qu'ils ne savent pas quoi faire. Leur objectif scolaire est minimaliste (DEUG), ils ne persisteront pas dans la filière et ils arrêteraient les études contre un emploi. Tout se passe comme si l'orientation vers l'université était improvisée (liée à une situation imprévue – échec ailleurs). Ces étudiants sont en situation d'adaptation et d'attente. Ils vivent passivement l'université. Pour ces individus tout se passe comme si la poursuite des études était ajustée chaque année en fonction de l'environnement, les difficultés pour trouver un emploi conduisant les étudiants à viser des niveaux de diplômes plus hauts.

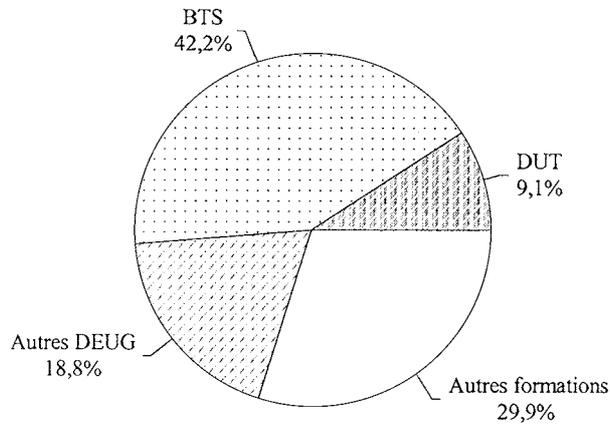
Le choix contraint, facteur de démotivation et d'échec

Pour le bachelier, la poursuite d'étude ne passe pas toujours par l'université. Plusieurs filières lui sont accessibles et certaines sont caractérisées par des procédures de recrutement sélectives. Concernant le choix sous contrainte de la filière, le capital scolaire initial, souvent assimilé à la série du bac avec mention, est le premier signal qui permet d'obtenir une filière sélective. Ce processus aboutit rapidement à une situation subie ou voulue dans l'université. Selon les résultats de notre enquête, 86% des primo entrants affirment avoir réalisé leur premier vœu en s'inscrivant dans leur filière à l'université (Figure 14). Ces résultats recourent ceux d'une enquête nationale menée par le Ministère de l'Éducation sur 6000 bacheliers (Lemaire 1998).

Pour les étudiants qui ne se trouvent pas dans la filière de leur choix (14% de l'effectif), les vœux initiaux étaient orientés vers une filière technologique courte, un BTS ou un DUT ou vers une autre formation (école paramédicale ou du secteur social). S'ils n'y sont pas entrés, c'est parce que ces filières sont sélectives et que leur candidature n'a pas été retenue.

Qui sont les primo entrants orientés par défaut?

Ils sont plutôt des titulaires de baccalauréats technologiques (STT, SMS) et sont enfants d'employé ou d'ouvrier. Ils ont une ou deux années de retard, habitent chez leurs parents et utilisent les transports en commun pour se rendre à l'université. Ils sont à l'université par dépit (*Ne sais pas quoi faire, Pour avoir le statut d'étudiant, Par peur de la vie professionnelle, suite à un Refus*



Source: Car – Céreq/Ove, Enquête 1998.

Figure 14. Si vous n'êtes pas dans la filière de votre choix, quel était votre premier vœu? (UPV, 1998, %).

ailleurs). Dans ce groupe d'étudiants, on trouve une forte proportion de bacheliers technologiques nés en 1978 (une année de «retard»). Leur décision d'inscription est liée à des influences (parents/frères et soeurs). Ils jugent mauvaise leur orientation, visent le DEUG mais ne persisteront pas dans la filière. Souhaitant à l'origine suivre des filières courtes, leur objectif est de rentrer rapidement dans la vie active. En fait, leur stratégie initiale en terme d'insertion professionnelle ne correspond pas à leur situation actuelle. Aussi, ils abandonneraient leurs études pour un emploi. Ce groupe a une attitude plutôt passive face à l'éducation et vit au jour le jour. L'écart entre le premier vœu et la situation actuelle s'interprète comme un facteur de démotivation qui élève la probabilité d'échec aux examens.

L'analyse factorielle des correspondances, ci-dessous, porte précisément sur la population des primo entrants qui avait déclaré dans l'enquête avoir eu un premier vœu différent de leur inscription actuelle.

Elle montre des liaisons entre les étudiants titulaires d'un bac technologique (Sciences Médico-Sociales), un premier vœu orienté vers un DUT/BTS ou une autre formation, et une inscription à l'université suite à un refus/échec ailleurs ou par défaut (*Ne sais pas quoi faire*). Ces relations concernent 19% des enquêtés. Un autre groupe de modalités est composé d'étudiants titulaires d'un bac Littéraire qui auraient souhaité s'inscrire dans un autre DEUG et qui affirment être à l'université pour construire leur projet professionnel. Ces derniers représentent 66% des enquêtés.



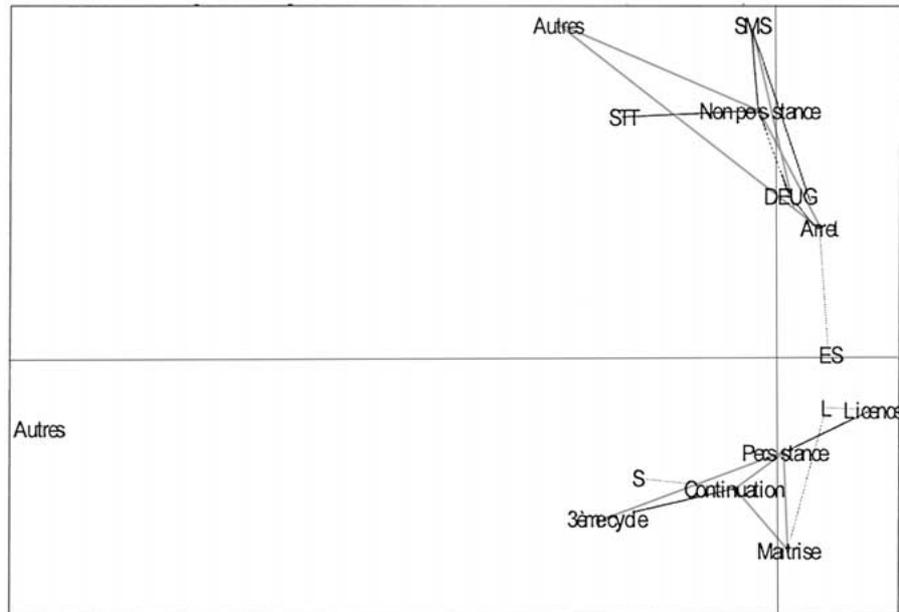
Source: Car – Céreq/Ove, Enquête 1998.

Figure 15. Attractions et distances entre la série du baccalauréat, le premier vœu et les raisons du choix de l'université (UPV, 1998)

L'arbitrage études/emploi, indicateur de la fragilité des motivations

A la question *si on vous proposait un emploi stable qui vous plaise, abandonneriez-vous les études?*, les réponses sont relativement équilibrées. Près d'un étudiant sur deux arrêterait ses études si on lui proposait un emploi stable qui lui plaise. L'analyse de ces réponses fait apparaître de fortes corrélations, d'une part avec la stratégie scolaire et, d'autre part, avec des déterminants objectifs comme le niveau de vie des parents et la situation du marché du travail.

Quelles sont les principales caractéristiques des étudiants qui continueraient les études? Parmi les primo entrants, on retrouve une forte proportion d'étudiants qui n'ont jamais redoublé (nés en 1979 et après) et issus de classes moyennes. Ils vivent près de l'université et sont plutôt titulaires d'un bac scientifique avec mention. La décision d'inscription à l'université est essentiellement de leur fait et ils sont très satisfaits de leur orientation. Ils sont venus à l'université pour construire un projet professionnel et pour obtenir un diplôme en vue de passer un concours. Le choix de leur filière est dicté par une bonne préparation au métier envisagé. Ils visent la maîtrise ou le 3ème cycle, comptent persister dans leur filière et se donnent un an pour réussir. Les étudiants qui arrêteraient les études contre un emploi ont souvent une année ou plus de retard, ils sont issus de familles modestes. Titulaires d'un



Source: Car – Céreq/Ove, Enquête 1998.

Figure 16. Attractions et distances entre la série du baccalauréat, le diplôme visé, l'arbitrage entre étude et emploi et la persistance ou non dans la filière (UPV, 1998).

bac économique et social ou sciences médico-sociales, ils sont à l'université par dépit. Ils jugent mauvaise et très mauvaise leur orientation. Ils n'ont pas de projet professionnel, visent le DEUG (projet scolaire minimaliste) et ne persisteront pas dans la filière en cas d'échec.

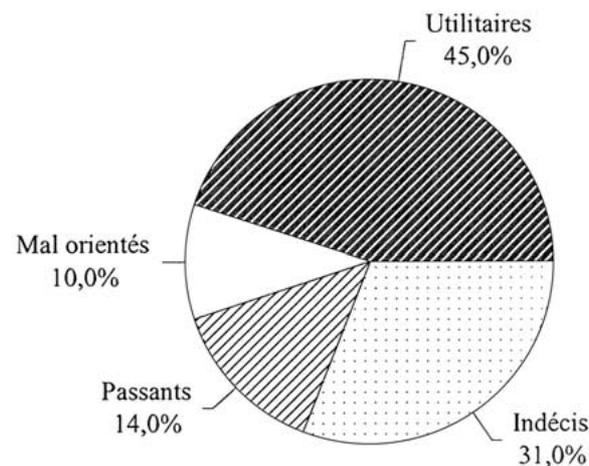
L'analyse factorielle des correspondances suivante montre bien les deux groupes de modalités. D'une part, les étudiants qui ont plutôt un bac technologique et qui sont issus de familles ouvrières. Leur projet scolaire est minimaliste (obtenir le DEUG) et ils arrêteraient les études contre un emploi. Le second groupe est composé d'étudiants qui ont plutôt un bac littéraire ou scientifique et qui sont issus de familles aisées. Leur projet scolaire est d'obtenir une maîtrise ou un diplôme de 3ème cycle. Ils déclarent continuer les études même si on leur proposait un emploi. De façon générale, les bacheliers issus de familles aisées se donnent plus de temps pour réussir, l'entourage familial semblant les encourager à la réinscription en cas d'échec. Alors que pour d'autres, l'échec en fin d'année déclenche l'entrée dans la vie active.

Les facteurs de risque d'évaporation: signaux individuels et/ou structurels

Les recherches entreprises soulignent l'importance du contexte social, des capacités cognitives de base, des modes d'intégration dans l'université, du cadre institutionnel, etc. L'analyse de l'abandon doit être modulée en fonction de la place de celui-ci dans l'évolution de l'année académique. A cet égard, un dépistage précoce de l'abandon aurait des répercussions moins lourdes et favoriserait une réorientation efficace afin d'éviter la spirale de l'échec. Les responsables universitaires cherchent à comprendre pourquoi certains étudiants abandonnent les études? Apporter des éléments de réponse à cette question permettrait de faire infléchir des stratégies étudiantes plutôt orientées vers un acte de passage vers des stratégies d'intégration.

Les profils d'étudiants pointent l'hétérogénéité des promotions face à l'éducation

A partir de la sélection des caractéristiques des étudiants, nous avons mis en évidence quatre grands profils d'étudiants (Figure 17). La constitution de types ne veut pas dire que les étudiants qui appartiennent à un groupe en possèdent toutes les caractéristiques. Toutefois, ils en partagent la majorité. Les types se lisent les uns par rapport aux autres. Ainsi, lorsque le type A des primo entrants est caractérisé par des étudiants de 18 ans cela ne veut pas dire que tous les étudiants de ce groupe ont 18 ans, mais que la proportion des 18 ans est significativement plus élevée dans ce groupe que dans l'ensemble de la population.



Source: Car – Céreq/Ove, Enquête 1998.

Figure 17. Les profils d'étudiants – Primo entrants (UPV, 1998, %).

Les primo entrants composant le premier type, *les utilitaires*, représentent 45% des effectifs. Ils ont 18 ans et sont plutôt des titulaires de baccalauréats littéraires ou scientifiques (avec mention). Ils sont enfants de professions libérales, artisan commerçant (secteur privé) et ne sont pas boursiers. Leur décision d'inscription est personnelle et ils font référence au réseau institutionnel pour l'aide à l'orientation. Ils sont très satisfaits de cette orientation. Leur demande d'enseignement supérieur est principalement calée sur l'obtention d'un diplôme en vue de passer un concours et sur la construction d'un projet professionnel. Le choix de leur filière est guidé par l'intérêt pour les débouchés et une bonne préparation au métier. En terme de projet scolaire, ils visent le 3ème cycle et la maîtrise et comptent persister dans leur filière pour réussir. Ils ont un projet professionnel et continueraient les études même si un emploi se présentait. En fait, pour ce profil d'étudiant, il y a continuité entre l'inscription initiale et les objectifs scolaires et professionnels.

Le second type, *les indécis – indéterminés*, regroupe 31% des primo entrants. Ce sont plutôt des étudiants de 19 ans, titulaires d'un bac économique et social et dont les parents sont dans les professions intermédiaires, employés. Ils ne sont pas boursiers et ils vivent seuls en appartement. Leur orientation doit beaucoup aux informations véhiculées par le réseau institutionnel. Leur demande d'enseignement supérieur est liée à la volonté de construire un projet professionnel, le choix de leur filière est dicté par un intérêt pour les débouchés. Ils visent la licence, ont un projet professionnel, mais, paradoxalement, arrêteraient leurs études contre un emploi.

Le troisième type, *les passants*, représente 14% des primo entrants. Ce sont plutôt des garçons (19 ans) dont les parents sont agriculteurs, ouvriers. Ils sont boursiers, vivent en cité U ou avec des amis. Ils sont à l'université faute de mieux (*Ne sais pas quoi faire, Peur de la vie professionnelle*) et pour obtenir un diplôme supérieur au bac. Ainsi, leur projet scolaire est minimaliste (DEUG) et n'est pas relayé par un projet professionnel. Ils ne comptent pas persister dans la filière et abandonneraient les études si un emploi se présentait.

Le quatrième type, *les mal orientés*, représente 10% des primo entrants. Il est plutôt composé de jeunes de 19/21 ans, dont les parents sont employés ou ouvriers. Ils sont boursiers et exercent une activité salariée à temps partiel (moins de 15 heures par semaine). Titulaires d'un baccalauréat technologique (SMS ou STT), ils se retrouvent à l'université parce qu'ils ne savent pas quoi faire, pour avoir le statut d'étudiant et parce qu'ils ont subi un refus ou échec ailleurs. Leur orientation est influencée par le réseau familial et ils la jugent mauvaise. Ils n'ont pas de projet professionnel, visent le DEUG mais ne persisteront pas dans la filière. Ainsi, ils arrêteraient les études si un emploi correspondant à leurs attentes se présentait.

Il faut certes se garder de stigmatiser ces classifications. Toutefois, ces différentes analyses montrent bien l'existence de deux grandes catégories d'étudiants.² Le premier groupe correspond au schéma traditionnel de l'étudiant: investissement dans les études avec pour objectifs l'obtention d'un

diplôme en vue d'un concours et la construction d'un projet professionnel. Le second groupe est composé d'étudiants plus attentistes, et qui ne sont pas certains de leurs capacités scolaires. Ils sont à l'université en «construction». Leur ambition scolaire est modeste. Leur projet scolaire est calé sur la certification minimale (le DEUG) mais ils ne comptent pas persister dans la filière et arrêteraient les études contre un emploi.

En fait, si aucune action n'est entreprise tandis que les STS et les IUT sont considérés comme trop sélectifs et leur nombre insuffisant, l'université tendra à devenir un «hall d'attente» avant de trouver un emploi. Le risque est de voir se multiplier les vagues d'étudiants de passage à l'université comme l'atteste la typologie construite, à partir de la même enquête sur la population des redoublants, c'est-à-dire les étudiants qui se réorientent après une année ou plus dans l'enseignement supérieur, ceux qui sont en reprise d'étude, les flux résiduels d'étudiants en échec dans les filières courtes de techniciens supérieurs ou dans les instituts universitaires technologiques, etc. Ainsi, au sein de cette population, trop nombreux sont encore les étudiants *attentistes*. Représentant près de 20% de l'ensemble des redoublants inscrits en première année, ils sont plutôt bacheliers technologiques ayant une ou deux années de retard. Ils sont inscrits à l'université parce qu'ils ne savent pas quoi faire et pour avoir le statut d'étudiant. Ils jugent mauvaise leur orientation. Leur objectif scolaire est minimaliste (atteindre le DEUG) et ils ne persisteront pas dans la filière en cas d'échec aux examens et arrêteraient les études contre un emploi (Canals 1998).

Les pistes de réflexion: intégrer le structurel et élargir les racines de l'échec

Ces résultats, calés sur une enquête centrée sur l'individu, révèlent aussi que la problématique de l'échec ne peut se limiter à la prise en compte du facteur étudiant. Certes, le capital scolaire, l'orientation par défaut, la motivation, la capacité d'adaptation à l'université, l'intérêt pour les études, la filière, les programmes, le degré d'élaboration du projet professionnel, le capital social, apparaissent comme des signaux, des facteurs pouvant expliquer les écarts de réussite. Toutefois, au-delà des caractéristiques endogènes, c'est aussi dans les structures qu'il faut chercher des éléments de compréhension; l'échec faisant référence à deux acteurs principaux en interaction systémique: l'enseignement secondaire et universitaire. Ainsi, l'information sur le contenu et les objectifs de la filière, la mise en cohérence de la filière choisie et de la série du bac, le sous encadrement des étudiants par rapport à celui des lycéens, l'inadéquation entre les connaissances de base et les exigences de l'université, etc. sont autant de facteurs à intégrer dans les analyses développées sur l'échec des premiers cycles universitaires.

Au préalable, nous avons cherché à affiner la notion d'échec. Cette opération semblant être un préalable à toute action de réduction de l'échec. En effet, pour retenir les étudiants il faut: d'une part, identifier et quantifier

les types d'échec, en distinguant échec aux examens et abandon du cursus en cours d'année; d'autre part, déterminer sur quelles formes d'abandons il est prioritaire d'agir; ensuite, identifier les forces institutionnelles et les intervenants qui peuvent agir sur la rétention des étudiants afin de mettre en place des programmes particuliers pour les groupes à risque. Dans ce contexte, des ouvertures ont été faites vers les structures d'information et d'orientation (très peu fréquentés par les étudiants), vers les structures pédagogiques (encadrement, suivi, passerelle vers l'enseignement technique), etc.

Concernant les initiatives d'information et/ou d'orientation, conduites en amont de l'entrée à l'université, deux actions principales sont menées. D'une part, elles tentent d'éviter que des bacheliers ne s'engagent vers des filières dans lesquelles leurs chances de réussite sont limitées; d'autre part, elles incitent les filières courtes à les inscrire d'emblée de préférence aux séries générales du baccalauréat.

Concernant les actions pédagogiques, les universités mettent en place des dispositifs variés afin d'éviter que leurs élèves ne quittent l'enseignement supérieur sans diplôme supérieur au baccalauréat. Une enquête menée auprès des universités françaises, montre la diversité des expériences et les méthodes utilisées pour permettre aux étudiants de réussir en DEUG ou de se réorienter avec les meilleures chances de réussite dans une voie adaptée à leurs capacités et à leurs objectifs. (Ray le Contel et Voisin 1997) Selon les caractéristiques des étudiants (inaptitude à poursuivre des études supérieures dans les cursus classiques ou obligation de rechercher un emploi rapidement, niveau un peu faible dans certaines matières, inadéquation entre le projet initial d'études et le projet professionnel, etc.) des solutions sont proposées dès la première période de 1er cycle ou après réussite partielle ou totale d'une première année de DEUG.

- Par des aides personnalisées pour les étudiants un peu faibles, les remises à niveau permettent l'obtention du DEUG ou la réorientation.
- Les passerelles permettent un accès facilité aux filières courtes. La possibilité d'intégration de l'étudiant d'une filière générale vers une filière courte professionnalisée peut être utilisée comme l'une des applications de la loi quinquennale. Pour aider l'étudiant à effectuer ce passage du DEUG vers le DUT ou le BTS, les universités proposent des méthodes diverses. Ces actions peuvent s'adresser en priorité aux baccalauréats technologiques.

Conclusion

Être à l'université par défaut ou par choix actif ne signifie pas la même chose et pour chaque situation entreprendre des études universitaires relève de stratégies différentes. D'un côté, cet acte représente un investissement pour l'avenir qu'il faut gérer sérieusement comme ont pu le montrer les tenants de la théorie du capital humain (qui présentent les études supérieures entreprises

par les individus comme une stratégie économique calculée) (Becker 1964; Mincer 1958). De l'autre, la migration vers l'enseignement supérieur correspond à une solution fautive de mieux dans un contexte économique de rationnement de l'emploi. Dans ce contexte, l'arrivée massive de publics nouveaux peu préparés à la poursuite d'études supérieures longues (en particulier les baccalauréats technologiques) et la parution de la loi quinquennale sur l'emploi de décembre 1993 encouragent les universités à mettre en place des programmes correctifs à la fois en amont et pendant le cursus universitaire.

Notes

1. L'Université Paul Valéry est située à Montpellier. Université d'arts, langues, lettres, sciences humaines et sociales, elle regroupe 20000 étudiants dont près du tiers sont inscrits en première année. Nos analyses sont centrées sur les primo entrants à l'université, c'est-à-dire sur les bacheliers de l'année n-1.
2. Au-delà de l'information véhiculée sur l'éclatement et la diversification des séries, l'analyse de la série du bac par rapport aux motivations d'inscription en première année de DEUG dans une université de sciences humaines et sociales se pose très souvent en variable explicative des différences observées. On pourrait rappeler les difficultés des séries technologiques et leur faible motivation au regard des études (non-persistance en cas d'échec, arrêt des études contre un emploi), les parcours scolaires plus «structurés» des bacheliers littéraires ou économiques et sociaux, les processus de réorientation des bacheliers scientifiques.

Références

- Accabat, C. 1998. Les étudiants et le premier cycle universitaire: de l'analyse des échecs à leur prévention? Les exemples des filières Administration économique et sociale et sciences économiques à l'université de la Méditerranée. In: Méhaut, P. et Mossé, P., eds., *Les politiques sociales catégorielles. Fondements, portée et limites*, XVIII^e Journées de l'AES, tome 1 (154-173), Paris: L'Harmattan.
- Affichard, J. 1981. Quels emplois après l'école: la valeur des titres scolaires depuis 1973. In: *Économie et statistique* (7-26), n° 134, juin.
- Arrow, K.-J. 1973. Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economics*. 2(3) (juillet), 193-216.
- Baudelot, C. et Glaude, M. 1989. Les diplômés se dévaluent-ils en se multipliant?, *Économie et Statistique* 225: 3-16.
- Becker, G. S. 1964. *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* New York: Columbia University Press.
- Bernadet, S. 1998. Les étudiants inscrits à l'université en 1997-98. *MEN – Direction de la Programmation et du Développement, Note d'information*, n° 98.09, mai.
- Berthelot, J.-M. 1990. Les effets pervers de l'expansion des enseignements supérieurs. Le cas de la France. *Sociétés Contemporaines* 4: 109-122.

- Bienaymé, A. 1988. La demande d'enseignement supérieur. *Revue d'économie politique*, 98ème année 1: 60–65.
- Boumad, B. et Laget, M. 1998. *Suivi des étudiants de l'enseignement supérieur en sciences humaines dans une région de pressions sur le marché du travail. L'exemple de l'Université de Montpellier III Paul Valéry*, Communication présentée aux 5èmes Journées d'Etudes sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, *Cheminevements de formation dans l'enseignement supérieur et parcours d'insertion professionnelle*, Strasbourg, 14–15 mai.
- Boudon, R. 1979. *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: A. Colin.
- Bourdieu, P. 1978. Classement, déclassement, reclassement. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 24 (novembre): 2–22.
- Canals, V. 1998. *Des motivations des étudiants. Les inscrits en première année de DEUG à l'Université Paul Valéry en 1997–98*, rapport réalisé pour le compte de l'Observatoire de la Vie Étudiante, Montpellier III.
- Comité National d'Évaluation. 1989. *Priorités pour l'université. Rapport au Président de la République (1985–89)*, mai, La Documentation Française, Paris.
- Comité National d'Évaluation. 1995. 1985–1995. *Évolution des Universités, dynamique de l'évaluation*, La Documentation Française, Paris. <http://garp.univ-bpclermont.fr/guille/Premiers-cycles/CNE.html> (synthèse effectuée par Bruno PAUL brpaul@ccr.jussieu.fr).
- Couet, C. et Lemaire, S. 1997. La rentrée 1997 dans l'enseignement supérieur. In: *MEN – Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Note d'information*, n° 97.45, novembre.
- Coulon, A. 1997. *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dellenbach, E. 1997. *Parcours étudiants en premier cycle*. Enquête de l'Université Denis Diderot, Paris 7, Trajectoires Etudiantes, mars.
- Diebolt, C. 1995. *Éducation et croissance économique. Le cas de l'Allemagne aux 19ème et 20ème siècles*. Paris: L'Harmattan.
- Diebolt, C. 1997. L'évolution de longue période du système éducatif allemand: 19ème et 20ème siècles. *Economies et Sociétés*, Série AF, n° 23: 1–370.
- Diebolt, C. 1999. Les effectifs scolarisés en France: XIXe et XXe siècles. *International Review of Education* 45(2): 197–213.
- Diebolt, C. 2001. La théorie de l'engorgement. *Economie Appliquée. An International Journal of Economic Analysis*, vol. 54, à paraître.
- Diebolt, C. et El Murr, B. 1999. *Educational Development and Labour Markets. The case of Higher Education in Germany, 1820–1941*. First Conference on German Cliometrics, Toronto, 23–26 septembre.
- Dubet, F. 1994. Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie* 35(4): 511–532.
- Dubois, M. et Rousseau, B. (1997) L'enseignement supérieur. Évolution de 1980 à 1996. *MEN – Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Note d'information*, n° 97.39, septembre.

- Dubois, M. et Raulin, E. 1997. L'entrée dans l'enseignement supérieur: permanences et changements 1982–1996. *MEN – Direction de l'Évaluation et de la Prospective Éducation & formations, Le premier cycle du supérieur*, n° 50, juin, pp. 11–20.
- Eckert, H. 1994. Bacheliers professionnels: plus nombreux dans une conjoncture plus difficile. *Céreq Bref*, n° 95, février.
- Eicher, J.-C. et Gruel, L. 1996. *Le financement de la vie étudiante*, Cahiers de l'OVE n° 3. Paris: La Documentation Française.
- Epiphane, D. et Hallier, P. 1996. Les bacheliers dans l'enseignement supérieur. *Céreq, Documents Observatoire*, n° 113, janvier.
- Felouzis, G. et Semble, N. (1997) La construction des projets à l'université. Le cas de quatre filières de l'université de masse. *Formation Emploi*, n° 58, avril–juin, pp. 45–59.
- Forgeot, G. et Gautié, J. 1997. Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement. *Économie et statistique*, n° 304–305, pp. 53–74
- Freeman, R. 1971. *The Market for College-Trained Manpower. A Study in the Economics of Career Choice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Galland, O. (dir). 1995. *Le monde des étudiants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Galland, O. et Oberti, M. 1996. *Les étudiants*, Repères, Ed. La Découverte, Paris.
- Galland, O. et Rouault, D. 1996. Des études supérieures inégalement rentables selon les milieux scolaires. *Insee Première*, n° 469, juillet.
- Gamel, C. 1998. Le diplôme, un signal en voie de dépréciation? Le modèle de Spence réexaminé. *Greqam, Working paper*, n° 98C07, juin.
- Girod de L'Ain, B. (1993) L'avenir des enseignements supérieurs. Quelques faits et quelques principes. *Savoir Education Formation*, n° 4, octobre–décembre, pp. 557–565.
- Gouteron, A.; Bernadaux, J. et Camoin, J.-P. 1997. *S'orienter pour mieux réussir*. Sénat, Mission d'information sur l'information et l'orientation des étudiants des premiers cycles universitaires, rapport, n° 81, 1996/1997.
- Grignon, C.; Gruel, L. et Bensoussan, B. 1996. *Les conditions de vie des étudiants. Enquête nationale, 1993–1994*. Cahiers de l'OVE n° 1, La Documentation Française, Paris.
- Guidat, E. 1998. Parcours et devenir des étudiants de 1er cycle en Alsace. Le dispositif mis en place, les résultats des travaux menés en 1996–1997. *L'enseignement supérieur: Cheminements de formation et insertion professionnelle*, 5èmes Journées d'études, Strasbourg, 14 et 15 mai 1998, pp. 189-205.
- Jarousse, J.-P. 1984. Les contradictions de l'Université de masse dix ans après (1973–1983). *Revue française de sociologie* 25(2): 191–210.
- Lahire, B. 1997. *Les manières d'étudier*. Cahiers de l'OVE n° 2. Paris: La Documentation Française.
- Lapeyronnie, D. et Marie, J.-L. 1992. *Campus blues. Les étudiants face à leurs études*. Paris: Seuil.
- Laurent, D. 1995. *Universités: relever les défis du nombre*, rapport, février.

- Lemaire, S. 1997. Après le bac, pourquoi l'université? *MEN – Direction de l'Évaluation et de la Prospective Éducation & formations, Le premier cycle du supérieur*, n° 50, juin, pp. 23–31.
- Lemaire, S. 1998. Que deviennent les bacheliers après leur bac? *MEN – Direction de la Programmation et du Développement, Note d'information*, n° 98.05, mars.
- Lemennicier, B. 1977. Les tentatives d'explication du comportement des étudiants par les économistes et la confrontation des hypothèses aux faits. *Revue française de sociologie* 18(1): 499–509.
- Lévy-Garboua, L. 1976. Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'Université de masse. *Revue française de sociologie* 17(1): 53–80.
- Lévy-Garboua, L. 1978. Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse: réponse aux commentaires. *Revue française de sociologie* 19(1): 147–156.
- Lévy-Garboua, L. 1979. Marché du travail et marché de l'enseignement supérieur. In: Eicher, J.-C. et Lévy-Garboua, L., eds, *Economique de l'éducation* (178–210). Paris: Economica.
- Meulemeester, J.-L. De. 1994. Une évaluation empirique de la rationalité des étudiants et étudiantes belges (1954–1987). *Économie & Prévision*, n° 116, 1994–95, pp. 137–153.
- Margirier, G. et Mouy, P. 1996. *Trajectoires des étudiants de premier cycle inscrits dans une Université de Rhône-Alpes en 1990–91*, IREPD, mars.
- Martinelli, D. et Vergnies, J.-F. 1995. L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur se dégrade. *Céreq Bref*, n° 107, mars.
- Mériot, P. 1998. Demande d'enseignement universitaire des étudiants de l'université de Rennes 1. In: Méhaut, P. et Mossé, P., eds., *Les politiques sociales catégorielles. Fondements, portée et limites* (196–210), XVIII^e Journées de l'AES, tome 1. Paris: L'Harmattan.
- Mincer, J. 1958. Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy* 66(4): 281–302.
- Mincer, J. 1974. *Schooling, Experience and Earnings*. New York: Columbia University Press.
- Ministère de l'Éducation Nationale – Direction de l'Évaluation et de la Prospective. 1997. *L'état de l'école 1997*, 7^eme édition in: <http://www.cri.ensmp.fr/dep/eif/textes>.
- Oberti, M. 1995. Les étudiants et leurs études. Galland, O. (dir), *Le monde des étudiants* (23–54). Paris: Presses Universitaires de France.
- Olivereau, Y. 1987. La transition secondaire-supérieur: rôle et évolution de la représentation et de l'estime de soi. *Orientations et échecs dans l'enseignement supérieur et dans le secondaire*. Université de Paris Dauphine.
- OREF Alsace. 1997. *Parcours et devenir des étudiants de premier cycle en Alsace: Le devenir; les motivations*. Pôle Universitaire Européen de Strasbourg.
- Orivel, F. 1974. *Le choix d'une filière universitaire: un arbitrage entre consommation et investissement?* Paris: Colloque Credoc – Iredu.

- Paul, J.-J. 1984. Comportement en cours d'étude et emploi. *Consommation – Revue de Socio-Économie* 1: 89–106.
- Pirot, P. et Raulin, E. 1997. Les étudiants inscrits à l'université en 1996–97. *MEN – Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Note d'information*, n° 97.15, mars.
- Poulet, P.; Minni, C. et Ducatez, S. 1996. Après le baccalauréat, quelles études, quels emplois? *MEN – Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Note d'information*, n° 96.05, février.
- Extraits du rapport – Ray Le Contel, Voisin, A. 1997. *Les actions d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants dans les universités: vers une professionnalisation des enseignements*. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Direction Générale des Enseignements Supérieurs, Service des Formations et de l'Insertion professionnelle, Sous-Direction de la Vie de l'Étudiant, de l'Insertion professionnelle et de la Formation continue, Bureau de l'Orientation et de l'Insertion professionnelle des étudiants, in: <http://dges.mesr.fr/doc/Stages/titre.htm>.
- Riboud, M. 1978. *Accumulation du capital humain*. Paris: Economica.
- Stoeffler-Kern, F. et Martinelli, D. 1998. Parcours de formation et insertion professionnelle des étudiants. Sources et méthodes. *Documents Observatoire*, n° 134, avril.
- Verdier, E. 1997. En France, les diplômés de l'enseignement supérieur rentrent dans le rang? *Formation Professionnelle, Revue européenne*, Cedefop, n° 10, avril, pp. 17–27.
- Vergnies, J.-F. et Sigot, J.-C. 1998. *L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. Enquête 1997 auprès des sortants de 1994*. Céreq, Documents Observatoire, n° 137, novembre.
- Vincens, J. 1999. *Les caractéristiques de l'enseignement supérieur de masse en France*. LIRHE, note n° 219, juin.
- Vincens, J. 1998. *Parcours des étudiants et politiques universitaires*. LIRHE, note n° 271, février.
- Vinokur, A. 1976. L'économie de l'éducation néo-classique et la crise de l'université: remarques méthodologiques sur l'article de Louis Lévy-Garboua. *Revue française de sociologie* 18(3): 485–498.

Les auteurs

Valérie Canals est chargée d'études au centre associé au Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (Céreq) à Montpellier. Rattachée au laboratoire CNRS *Mutations des territoires en Europe* et Docteur en sciences économiques, ses recherches portent sur les transformations des processus d'insertion professionnelle et l'articulation des temps de formation au cours de la vie individuelle : formation initiale, *formation-insertion* et formation continue. Son ouvrage le plus récent: *Formation-insertion et transformation de la relation salariale* (Paris, 2001).

Contact address: Dr. Valérie Canals, Université Paul Valéry, Centre Régional Associé CEREQ, Route de Mende, 34199 Montpellier Cedex 5, E-mail: valerie.canals@univ-montp3.fr.

Claude Diebolt est chercheur en sciences économiques au Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), membre de l'Executive Committee de la Comparative Education Society in Europe (CESE) et Co-operating Editor de la revue *Historical Social Research. An International Journal for the Application of Formal Methods to History* (Special Editor de la rubrique *Cliometrics*). De février 1999 à juillet 2000, il a également été Research Fellow à l'Université Humboldt de Berlin (Fondation *Alexander von Humboldt*). Son ouvrage le plus récent: *Dépenses d'éducation et cycles économiques en Espagne aux 19ème et 20ème siècles* (Paris, 2000).

Contact address: Dr. Claude Diebolt, Université Montpellier I, Faculté des Sciences Economiques, Espace Richter, Avenue de la Mer, BP 9606, 34054 Montpellier Cedex 1, E-mail: claude.diebolt@lameta.univ-montp1.fr.