

Les Notes du LIRHE*

**PARCOURS DES ETUDIANTS ET POLITIQUES
UNIVERSITAIRES**

par Jean Vincens

271/98

LIRHE
**Laboratoire Interdisciplinaire de recherche sur les Ressources
Humaines et l'Emploi**

*** : *Les Notes du LIRHE***

Dans le cadre de ses recherches et pour une meilleure diffusion de ses travaux, notre Laboratoire de recherche à créé en 1982 une collection appelée "Notes", documents de travail ou de pré-publications n'excédant pas quarante pages. Ces notes sont diffusées à nos partenaires au plan national et international . Ces échanges se réalisent dans un souci de réciprocité et de libre circulation de préoccupations scientifiques. Leur contenu n'est pas définitif et peut être sujet à discussion. Ils ne constituent donc qu'une étape dans la démarche scientifique.

Ó LIRHE Toulouse 1999

PARCOURS DES ETUDIANTS ET POLITIQUES UNIVERSITAIRES

Jean VINCENS – Professeur des Universités

La plupart des universités sont en train d'améliorer leurs fichiers étudiants, soit de leur propre initiative et souvent en liaison avec le développement des Observatoires de la Vie Étudiante, soit dans le cadre des nouveaux dispositifs de collecte des données sous l'égide du Ministère. De nouveaux outils de gestion et d'évaluation pourront ainsi être définis et de nouveaux domaines de recherche vont s'ouvrir.

1 - Trois principales directions de recherche peuvent être distinguées en partant du suivi d'une cohorte.

1.1. Le premier type de recherche est constitué par l'étude des inscrits pour la première fois en première année du premier cycle d'une filière de formation. Cette cohorte est suivie aussi longtemps que ces membres demeurent dans cette filière qui peut être définie de manière très étroite ou plus large en ne distinguant que les grands groupes de disciplines. Ce type de suivi permet de calculer "l'efficacité diplômante" de la filière selon l'expression de Zighera (1992) et il fournit les informations de base sur la vitesse d'obtention des diplômes. Du point de vue technique, sous certaines conditions, il est possible d'utiliser des "taux transversaux" qui, pour une année donnée, additionnent les taux de succès en deux ans, trois ans, quatre ans, etc... pour le DEUG. C'est la méthode utilisée par l'étude de la DEP¹ ; ces taux transversaux se réfèrent donc à plusieurs cohortes. Quelle que soit la méthode de calcul, cette mesure des résultats constitue un indicateur utile mais dont l'interprétation isolée est plus que délicate. Le suivi d'une cohorte, stricto sensu, fournit des informations très riches non seulement sur les résultats mais aussi sur les non-réinscriptions après l'échec ou le succès. C'est donc une source majeure de l'information longitudinale pour les travaux concernant une filière et les comparaisons intra ou inter-universités.

1.2. Le second type de recherche porte sur les premières inscriptions dans l'enseignement supérieur en général, notamment après le bac. C'est l'optique choisie par Epiphane et Hallier (1996) et par d'autres travaux récents². Ici l'accent est mis sur l'ensemble des mobilités au sein du système éducatif. Il peut s'agir de réorientations après échec, avec retour à la case départ, de réorientation avec conservation d'une partie des acquis, de bifurcation ou de changement d'orientation par passage d'une filière à l'autre, de mobilités interétablissements sans changement de filière. Cette seconde direction de recherche a vocation à retracer l'utilisation de l'ensemble du système d'enseignement supérieur par l'ensemble de chaque cohorte et ces analyses contribuent à éclairer le fonctionnement réel du système (Vincens 1996).

1.3. Enfin une conception plus ambitieuse pourrait inspirer un troisième type d'études. Il s'agirait de suivre une cohorte sortant de l'enseignement secondaire pendant une durée suffisante (15 ans ?) pour voir l'utilisation qu'elle fait de l'enseignement post-secondaire : à côté des entrées immédiates, il peut y avoir des entrées retardées, à côté des

¹ De l'entrée à l'université au deuxième cycle : taux d'accès réel et simulé, janvier 1997.

² Par exemple Janeau (1997), Poulard (1996 et 1997), Cahuzac, Martinelli-Stoeffler-Kern (1997), Carré (1996), Margirier et Mouy (1996).

parcours continus, il y a des parcours avec interruptions et retours. Jusqu'à présent ces phénomènes ont probablement eu assez peu d'importance mais la question reste ouverte.

2 - Dans ces trois directions de recherche, le parcours observé de chaque individu reflète la succession de ses choix sous contraintes. Celles-ci découlent des caractères organisationnels du système éducatif, des caractéristiques et des choix des autres étudiants et enfin de la situation de l'individu observé, notamment sa situation financière. Chaque étudiant peut se trouver dans une relation de coexistence sans guère de concurrence ni peut-être de coopération avec d'autres étudiants inscrits comme lui dans une filière ouverte sans *numerus clausus*. Il peut être en concurrence avec d'autres étudiants pour l'entrée dans une filière fermée.

Quand on suit la première ligne de recherche, le suivi d'une cohorte dans une filière donnée, la clause "toutes choses égales d'ailleurs" peut être légitimement employée car on peut admettre que tous les étudiants "présentiels" de cette filière sont soumis aux mêmes conditions. Dès lors la réussite ou l'échec sont expliqués par des variables personnelles, notamment la scolarité dans le secondaire et les résultats du bac, ou par des variables processuelles c'est-à-dire ce que révèle le parcours lui-même de cet étudiant. Naturellement les événements externes d'ordre personnel ne sont pas exclus de l'analyse mais la difficulté est de les connaître.

Dès que l'on s'intéresse aux comparaisons de filières intra ou inter-établissements, ou dès que l'on suit les parcours empruntant plusieurs filières, la clause "toutes choses égales" ne peut être maintenue. Les caractères de chaque filière deviennent les éléments essentiels de l'explication. C'est l'idée qui inspire les réformes de ces dernières années : l'amélioration des taux de succès est attendue d'une modification de l'organisation des enseignements et des examens. Par conséquent les études longitudinales des parcours des étudiants doivent s'appuyer sur une analyse des filières de formation et plus largement des cursus institutionnellement possibles par le jeu des passages d'une filière à l'autre.

La première section de cet article présente les principaux caractères qui peuvent servir à l'analyse des filières.

La section suivante étudie les deux principaux types de filières qui, au moins depuis l'arrêté du 27 février 1973, ont coexisté dans les universités françaises et qui se situent entre les deux cas extrêmes de la liberté totale de choisir les enseignements et de la limitation forte de cette liberté. L'objectif de cette analyse est de donner quelques éléments pour la compréhension des profils longitudinaux que montre le suivi des cohortes.

La dernière section s'interrogera sur les effets possibles de la réforme issue de l'arrêté du 9 avril 1997.

I - L'analyse des cursus.

Cinq caractéristiques permettent de cerner l'essentiel.

1 - Le degré d'engagement des enseignants et de l'établissement à l'égard des étudiants. Ce caractère est à l'arrière-plan de tout ce qui concerne les procédures d'admission et l'organisation des études. A quoi s'engagent les enseignants et tous ceux qui participent à l'œuvre de formation ?

L'engagement minimal est l'offre d'un enseignement dont l'étudiant retire ce qu'il veut ou ce qu'il peut. Un degré complémentaire est franchi lorsque les enseignements peuvent conduire à un diplôme puisque dans ce cas l'établissement évalue et accorde une certification qui suppose un référentiel. L'étape suivante est celle où l'établissement garantit conditionnellement le diplôme en échange d'une certaine quantité de travail. La

contrepartie usuelle est la sélection à l'entrée et souvent le *numerus clausus* considéré ici comme le moyen de garantir une certaine densité d'encadrement. Mais la sélection à l'entrée n'est pas la condition suffisante du succès comme le montre l'exemple des classes préparatoires.

2 - "Système cafeteria" ou cursus imposé. Toute formation est composée d'enseignements et éventuellement "d'activités" selon les termes de l'arrêté du 9 avril 1997 qui constituent des unités de base non divisibles pour l'étudiant : sauf exception il ne peut pas prendre la moitié d'un cours ou préparer le tiers d'un mémoire de maîtrise. Les exceptions seront souvent apparentes par exemple lorsqu'un enseignement est en réalité la réunion de deux cours distincts, groupés sous un titre commun.

Tout cursus se caractérise évidemment par son intitulé qui exprime sa finalité générale et par le volume d'enseignements. Son organisation diffère selon le degré de liberté laissée à l'étudiant dans le choix des enseignements.

B. Girod de l'Ain (1997) retrace à grands traits le débat séculaire qui oppose, aux États-Unis, le "système cafeteria", celui de la liberté totale de choix et le système du cursus imposé où la liberté de choix est nulle ou très réduite. Naturellement le système se prête à de multiples combinaisons mais la tendance générale vers la liberté de choix ou son contraire a des conséquences immédiates sur les relations entre les enseignements. S'il y a un ordre d'acquisition fondé sur le contenu des enseignements, la liberté ne peut être totale puisque l'apprentissage implique un choix groupé et un ordre d'acquisition.

3 - Examens et certification. Girod de l'Ain rappelle pertinemment que la distinction entre examen et certification est "ancienne dans la culture anglo-saxonne où la certification est, souvent, un attribut des professions tandis que les examens relèvent des établissements d'enseignement". La certification concerne des compétences ou capacités d'action alors que l'examen peut se rapprocher du contrôle de connaissances ce qui ne garantit pas l'aptitude à mettre en œuvre ces connaissances. Les deux aspects, examen et certification, ne sont pas totalement opposés et les modalités d'organisation des épreuves peuvent tirer dans un sens ou dans l'autre mais je ne développerai pas ce point et j'emploierai indifféremment dans ce qui suit les termes d'examens ou de certification.

Les modalités d'examen ne sont pas totalement indépendantes des choix relatifs à la liberté de construire les cursus, mais le lien peut être plus ou moins lâche. Les deux extrêmes sont ce que l'on a appelé la "certification additionniste" (Hirschhorn 1996) où l'étudiant doit obtenir la moyenne dans chacun des enseignements (système des unités de valeur) et le système de l'examen terminal unique tel qu'il a été pratiqué dans l'Université allemande, système dans lequel le questionnement est général et où le lien avec chacun des enseignements est plus lointain.

Dans la certification additionniste le principe est de conserver les "crédits" obtenus et le succès final résulte de l'addition des crédits. Dans la certification finale générale, le résultat est du type tout ou rien.

Le système intermédiaire est celui de l'examen annuel où l'étudiant conserve les années acquises mais joue à tout ou rien pour l'année en cours.

4 - Les règles relatives aux parcours possibles. Cela regroupe les règles concernant l'admission dans d'autres filières et les réinscriptions après un échec. Le système en vigueur depuis 1973 limitait le nombre d'inscriptions qui pouvaient être prises en DEUG à trois inscriptions annuelles avec des possibilités de dérogation. En second cycle il n'y avait pas de limitation dans les filières générales. Enfin en troisième cycle les redoublements devaient être exceptionnels. Pour les poursuites d'études après une

formation courte, le problème central était celui de la valorisation du diplôme acquis. Valait-il un DEUG pour l'admission en second cycle et dans quelles filières ?

Dans les autres pays des solutions diverses existent. Naturellement l'analyse longitudinale du parcours des étudiants n'a de l'intérêt que s'il y a des possibilités de renouveler les inscriptions et d'accéder à d'autres cursus. Si tous les parcours avaient une durée imposée le suivi des étudiants ferait seulement ressortir les abandons.

5 - La notion de difficulté. Cette notion est souvent utilisée bien qu'elle ne se laisse pas cerner aisément. La difficulté est toujours relative. Elle est appréciée à partir de quatre groupes d'éléments :

- le contenu de l'enseignement
- le niveau de l'enseignement et les exigences de l'examen
- les conditions dans lesquelles l'enseignement est donné
- les caractères des individus qui suivent cet enseignement.

Telle matière sera réputée difficile pour les bacheliers de telle série et pas de telle autre, ou parce qu'elle est enseignée en amphitheâtre par un professeur qui va trop vite ou enfin parce que le niveau de l'examen est élevé.

Pour juger plus objectivement la difficulté, il faudrait étalonner chaque enseignement par rapport à un étudiant de référence ; par exemple calculer le temps de travail hebdomadaire nécessaire à un bachelier scientifique sans mention pour avoir une probabilité de 90 % d'être reçu en première année du DEUG de sciences économiques...

La formation requiert des inputs humains, personnels ou internes (le travail de l'étudiant, ses capacités intellectuelles, sa concentration) et des inputs externes, enseignants et moyens matériels. Une question importante est évidemment celle de la substituabilité des inputs internes et externes. En clair, suffit-il d'améliorer l'encadrement pour réduire la difficulté d'une matière ? Cette réduction éventuelle porte-t-elle sur le temps de travail requis ou sur les capacités intellectuelles demandées ?

La notion de difficulté sert à caractériser les matières et les filières non seulement parce que celles-ci peuvent être classées selon leur degré de difficulté, mais surtout parce que l'organisation du cursus dépend de la répartition des difficultés. Dans un travail précédent (Vincens et Krupa, 1994) nous avons étudié le cas des filières à cursus ordonné et largement imposé comme le droit, les sciences économiques et la filière AES, mais aussi le couple CPGE-Grandes Ecoles. Deux types de filière nous ont paru pouvoir être opposées : les filières où les plus grandes difficultés sont concentrées au début et celles où elles ont tendance à être croissantes du début à la fin. Dans les premières les échecs et éventuellement les redoublements sont fréquents au début et rares à la fin (CPGE-Grandes Ecoles). Dans les secondes les échecs sont répartis tout au long du cursus. Les raisons pour lesquelles les filières sont organisées selon l'un ou l'autre modèle sont diverses et je renvoie à l'article de 1994 sur ce point.

II - Structures des filières et profils longitudinaux.

Je retiens les deux modes d'organisation des filières par unités de valeur et par années et j'examinerai successivement les politiques universitaires auxquelles se prêtent les deux formules, les stratégies étudiantes qu'elles permettent et enfin les profils longitudinaux liés aux caractères des filières.

1 - Les politiques universitaires et les caractères des filières.

1.1. Les filières fondées sur le principe des unités de valeur indépendantes laissaient subsister un minimum d'obligations : cours obligatoires, voire ordre de passage

dans certains cas mais la logique du système poussait à fractionner les unités de valeur et à laisser un choix qui pouvait concerner la moitié des enseignements. De même la pratique de l'admission conditionnelle en licence au profit des étudiants qui avaient obtenu une certaine proportion des unités de valeur requises (80 %), s'inscrit dans la même logique générale de la conservation des unités de valeur acquises et par conséquent d'un aménagement permettant à l'étudiant d'occuper suffisamment l'année universitaire. Une autre conséquence du système est que la limitation réglementaire du nombre d'inscriptions (3 inscriptions annuelles pour le DEUG) est rendue plus difficile à appliquer. Comment refuser une dérogation à un étudiant qui a déjà les deux tiers des unités de valeur alors qu'avec deux ou trois de plus il aurait pu s'inscrire conditionnellement en licence ?

Le système des unités de valeur n'exclut pas une politique de l'Université ou du département responsable d'une filière. Mais il la rend plus délicate à construire et à maintenir en raison de l'autonomie de chaque enseignant. Le régime d'examen de la culture additionniste tend vers un simple enregistrement des notes qui indiquent si l'unité de valeur est acquise ou non. Il n'y a pas d'appréciation globale du candidat. Par ailleurs comment faire un choix en ce qui concerne le positionnement des difficultés, au début ou à la fin du cursus ? Cela ne peut se faire que pour les unités de valeur obligatoires et ordonnées et dépend largement de la sévérité de l'enseignant. C'est pourquoi le secteur des Lettres, Langues et Sciences humaines où ce système était largement appliqué offrait une très grande variété de cas ; par exemple un rapport du Comité National d'Evaluation indique que le total d'unités de valeur nécessaires pour la première année [du DEUG] variait de 4 dont 3 obligatoires à 10 dont 5 obligatoires selon la filière³.

1.2. Dans l'organisation par année, chacune étant considérée comme un bloc, la compensation des notes et donc des enseignements est la règle. Pour en limiter les effets la pratique de l'admissibilité, le jeu des coefficients ou des interrogations répétées pour certaines matières permettait de multiples combinaisons. Ce système se prête mieux que le précédent à une politique universitaire. Il est possible d'agir sur la répartition des difficultés. Concentrer les difficultés en première année pourrait avoir pour but d'inciter les étudiants à une auto-sélection sérieuse et de permettre de ne garder que les étudiants capables d'aller jusqu'au bout du cursus. Ce résultat peut être obtenu dans les filières très centrées sur des disciplines voisines, comme les disciplines juridiques. En sciences économiques le même résultat était souvent obtenu avec les mathématiques. Le choix inverse, celui des difficultés plutôt croissantes jusqu'à la fin du cursus peut être dû à des causes diverses : pression des étudiants en 1^o année, désir d'avoir un nombre suffisant d'inscrits dans la mesure où les ressources et les postes en dépendent...

Le système d'examen avec compensation des notes crée, lorsqu'il est sérieusement appliqué, une "culture du jury" éloignée de la culture additionniste. La stratégie que décrit M. Hirschhorn, celle de l'enseignant qui cède à l'indulgence pour conserver des étudiants dans son unité de valeur, ne concerne ici que les options. De plus le jeu des compensations rend moins visibles les mauvaises notes...

2 - Les stratégies des étudiants.

2.1. Dans les filières par Unités de valeur, les parcours des étudiants reflètent avant tout leurs choix ; choix sous contraintes naturellement. Ces choix portent sur les enseignements et sur l'ordre de préparation des unités de valeur.

³ CNE. L'Université Aix-Marseille I, octobre 1996.

Le choix des unités de valeur peut être dicté par les goûts intellectuels de l'étudiant ou par son projet professionnel s'il l'a déjà élaboré. Il peut aussi être influencé par la cohérence disciplinaire de la formation ou encore refléter une stratégie d'obtention du diplôme au moindre coût et au moindre risque : le Comité National d'Evaluation relevait dans le rapport précité qu'une des préoccupations qui avaient conduit des Universités à réformer le DEUG après 1992, était celle "d'éviter que l'étudiant ne construise, par de multiples possibilités de choix d'UV comme il pouvait le faire antérieurement, un diplôme trop éclaté, résultat d'un parcours individuel fait de rumeurs et de facilités" (p. 41).

Quant à l'ordre de préparation, dans la mesure où l'étudiant a des possibilités de choix, on voit qu'il peut s'orienter vers une stratégie de "difficultés croissantes" dans laquelle les UV jugées les plus difficiles sont reportées à la fin du cursus, ou au contraire vers la stratégie inverse en essayant d'obtenir d'abord les UV les plus difficiles. Chaque stratégie a ses avantages éventuels. La première suppose implicitement que les difficultés seront mieux surmontées grâce à la maturité acquise en commençant par le plus facile. De plus elle n'est pas exempte d'un calcul opportuniste : s'il ne manque qu'une ou deux UV pour obtenir le DEUG ou la licence, il est permis d'espérer qu'on les obtiendra "à l'usure". La seconde stratégie repose au contraire sur l'idée qu'il ne faut pas perdre de temps et qu'il faut commencer par les UV les plus difficiles : si on ne les obtient pas il est inutile de continuer dans cette filière.

Le choix d'une stratégie ou le glissement d'une stratégie à l'autre, dépend de l'appréciation du temps par l'étudiant. S'il estime pouvoir prolonger ses études bien au-delà de la durée minimale requise pour le diplôme, la première stratégie peut lui paraître préférable à moins qu'il n'organise d'emblée ses études sur la base d'une durée plus longue ; dans ce cas il peut limiter ses objectifs de la première ou des deux premières années à obtenir les UV les plus difficiles. Il faut noter que ces stratégies sont compatibles avec la théorie de l'éligibilité proposée par Louis Levy-Garboua (1976). Selon cette théorie, si le rendement attendu du diplôme diminue, l'étudiant réduit la quantité de travail universitaire au profit du loisir ou du travail marchand. Cette réduction peut se traduire par un allongement du temps nécessaire pour obtenir le diplôme.

2.2. Dans les filières par année les étudiants ont une moins grande liberté d'action. La première possibilité est l'étalement des études avec acceptation du risque : l'étudiant (hors régimes dérogatoires) admet d'emblée qu'il redoublera et essaie d'arriver la première fois à un niveau suffisant pour mieux apprécier l'effort qui lui reste à faire... c'est du moins une version optimiste de cette stratégie.

La seconde possibilité est de jouer sur les compensations en essayant d'obtenir de bonnes notes dans certaines matières pour compenser les autres.

Il semble probable que dans ces filières le profil longitudinal sera davantage dominé par la politique des enseignants que par celle des étudiants⁴.

3 - Les profils longitudinaux. A quelles prédictions conduit l'analyse qui vient d'être faite ? Il faut exclure les considérations générales sur le laxisme ou la sévérité associés à telle ou telle discipline ou groupes de disciplines. Ces facteurs peuvent jouer mais ils sont en partie contrariés ou accentués par la structure des filières. De même il faut laisser de côté le thème de l'orientation des étudiants en fonction de la facilité escomptée des études. Certaines Universités de Lettres, Langues et Sciences sociales cultivent un misérabilisme quelquefois stratégique : répéter qu'elles accueillent les étudiants trop

⁴ Je néglige ici les stratégies collectives des étudiants qui peuvent jouer dans les deux cas et peut-être davantage dans celui des filières par année puisqu'il y a davantage de contraintes initiales.

faibles pour s'inscrire ailleurs est un moyen comme un autre d'étayer des demandes de moyens supplémentaires pour mieux encadrer ces étudiants et compenser leur handicap prétendu.

Les facteurs qu'il faut prendre en compte sont donc l'organisation des filières et les stratégies universitaires ou étudiantes qu'elles permettent.

3.1. J'ai retenu les indicateurs de profils longitudinaux utilisés par la DEP dans l'étude parue en janvier 1997 et concernant les DEUG.

- le taux global d'accès en second cycle cumule les taux d'accès en deux, trois, quatre et cinq ans.

- le taux d'accès en deux ans.

- la durée moyenne d'obtention du DEUG, calculée sur les seuls accédants en second cycle.

- J'ai ajouté le rapport taux d'accès en deux ans/taux global d'accès.

- On peut prédire que les filières organisées en unités de valeur auront, toutes choses égales d'ailleurs, un taux global de succès supérieur à celui des filières par années pour les raisons qui ont été indiquées : les étudiants sont plus portés à persister parce qu'ils ont acquis une certaine proportion d'unités de valeur et il est plus difficile de leur refuser une dérogation.

- Le taux d'accès en deux ans n'a pas, a priori, de raison d'être très différent quelle que soit l'organisation sauf si une discipline - au plan local ou national - pratiquant une politique systématique de groupement des difficultés en première année, en profitait pour accroître les exigences et imposait à un grand nombre d'étudiants un redoublement nécessaire pour maîtriser le programme. Une telle politique pourrait être menée plus aisément dans une filière par année à cursus imposé.

Sinon les deux systèmes devraient donner des résultats voisins. Un exemple simplifié le montre. Soit un premier cycle qui comprend vingt enseignements d'égale durée ; dans l'organisation par année il y a dix enseignements ou matières par année et dans l'organisation par unité de valeur il y a un total de vingt unités qu'il faut obtenir pour avoir le DEUG, avec une contrainte d'inscription du type : pas plus de 14 unités de valeur par an.

Pour être reçu dans le système par année, il faut avoir la moyenne générale sur les dix matières. Admettons que les étudiants qui ont obtenu la moyenne à chacune des dix matières la première année, l'obtiendront aussi la seconde. Ils auront donc obtenu le DEUG en deux ans quel que soit le mode d'organisation, années ou unités de valeur.

Admettons aussi qu'aucun étudiant ne peut être reçu par compensation s'il n'a pas la moyenne dans au moins six matières sur dix. Ce n'est pas une règle administrative mais un constat (fictif en l'occurrence). Par conséquent parmi les n étudiants qui sont dans ce cas à l'issue de la première année, une partie, n_1 sera reçue et passera en seconde année. Une certaine proportion de ces n_1 , soit m_1 , aura le DEUG en deux ans. Dans l'organisation par unités de valeur, les n étudiants qui ont eu la moyenne dans six à neuf matières ont donc "validé" six à neuf unités de valeur. Une partie d'entre eux, m_2 , réussira à obtenir toutes les unités de valeur qui leur sont nécessaires pour le DEUG au cours de la seconde année. Il s'ensuit que les taux d'accès en deux ans sera supérieur dans l'organisation en unités de valeur si $m_2 > m_1 \dots$

- La durée moyenne d'accès en second cycle devrait être un peu plus élevée dans les filières par unités de valeur, toujours pour les mêmes raisons et en supposant que les taux d'accès en deux ans sont voisins quelle que soit l'organisation.

- Enfin le rapport accès en deux ans/taux d'accès global, devrait être plus faible dans les filières organisées en unités de valeur ; simple conséquence de ce qui précède.

3.2. Le tableau 1 a été construit avec les données de l'étude de la DEP pour l'ensemble des universités. Il n'y a évidemment pas une répartition selon le type d'organisation de la filière mais selon les grands groupes de disciplines. Il est possible d'admettre que les Lettres se rapprochent du système des unités de valeur, le Droit et les Sciences économiques du système par année, la position des sciences étant plus difficile à caractériser pour la période 1990-1994 couverte par les données. J'ai calculé un taux moyen pour l'ensemble de la période.

Tableau 1. Indicateur de l'accès en second cycle 1990-1994

	Taux d'accès global 1	Taux d'accès en 2 ans 2	Durée moyenne 3	Rapport 2/1 4
	%	%	%	%
Droit	50,4	22,9	2,74	0,45
Sciences éco.	54,4	25,6	2,7	0,47
Lettres	60,7	32,9	2,7	0,54
Sciences	64,2	27,5	2,7	0,42

Source : DEP. Dossiers d'Education et Formation n° 78. Janvier 1997
La durée est en années et dixièmes d'année.

Le taux global d'accès est effectivement plus élevé en Lettres qu'en Droit et Sciences Economiques. Mais le taux d'accès en deux ans est très nettement supérieur en Lettres ce qui se traduit par un rapport accès en deux ans/accès global lui-même plus élevé. Malgré cela la durée moyenne est la même pour toutes les disciplines (avec une légère hausse non significative pour le Droit en fin de période) alors qu'elle devrait être plus faible pour les Lettres en raison de la valeur du quatrième indicateur. C'est probablement parce que la proportion d'étudiants qui obtiennent le DEUG en 4 et 5 ans est plus élevée en Lettres que dans les autres disciplines, ce qui est conforme aux prédictions.

Une autre façon de faire ressortir les caractéristiques de l'obtention des Deugs consiste à soustraire du taux global d'accès le taux d'accès en deux ans.

Voici les résultats :

Droit	27,5
Sciences Economiques	28,8
Lettres.....	27,8
Sciences.....	36,7

Le contraste entre les Lettres et les Sciences apparaît clairement. Ce qui entraîne un taux global élevé en Lettres ce sont les succès en deux ans alors qu'en Sciences ce sont les succès en trois ans ou plus. Mais la durée moyenne semble montrer que les Lettres perdent leur avantage.

Plusieurs phénomènes peuvent expliquer ces observations. D'abord un effet apparent lié au passage conditionnel en licence ce qui, selon le mode de comptabilisation, pourrait majorer la proportion d'accès en deux ans. Ensuite le fait que beaucoup d'étudiants en Lettres n'ont pas à découvrir des disciplines nouvelles, ce qui réduit le besoin d'adaptation et pourrait expliquer les succès en deux ans. Enfin l'explication, déjà donnée, par les caractéristiques de l'organisation en unités de valeur.

Il faudrait pouvoir poursuivre l'analyse jusqu'à la licence et la maîtrise pour savoir si les observations sont confirmées ou si des renversements ont lieu, notamment si les taux d'obtention de la licence en trois ans et de la maîtrise en quatre deviennent plus élevés en Droit, Sciences Economiques et Sciences qu'en Lettres.

III - La réforme de 1997 et ses conséquences.

L'arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise s'inscrit dans le prolongement de l'arrêté du 26 mai 1992 qui

avait marqué une rupture assez nette avec l'arrêté du 27 février 1973 en ce qui concerne le DEUG. Mais la pratique avait déjà fait évoluer le système.

L'objectif de la réforme est d'améliorer le taux de succès, de faciliter les réorientations sans perte de temps et d'ouvrir les cursus universitaires pour y intégrer les acquis professionnels. La réforme de l'organisation des cursus est le moyen d'atteindre cet objectif.

1 - La nouvelle organisation. L'arrêté de 1973 modifié par l'arrêté du 16 juillet 1984 interdisait dans l'article 10 "le cumul entre un système de notes indépendantes et un système de notes entre lesquelles des compensations peuvent être établies". La distinction entre les filières par années ou par unités de valeur était donc au cœur de l'organisation des cursus. Les arrêtés de 1992 et de 1997 rompent avec ce principe. La base du nouveau système ce sont les "unités d'enseignements" qui regroupent des enseignements ou des "activités". La première année de DEUG comprend six ou sept UE, la seconde sept ou huit. Au système des cursus par année est empruntée la compensation intra et inter UE. L'étudiant qui a obtenu la moyenne générale passe en seconde année et ainsi de suite. Au système des unités de valeur est empruntée la capitalisation des UE pour lesquelles l'étudiant a obtenu la moyenne et les possibilités de passage conditionnel dans l'année supérieure.

Ce système laisse la place à des politiques universitaires qui peuvent le tirer vers l'un des systèmes anciens, unités de valeur ou années. Par exemple le jeu des coefficients choisis par l'Université pour les différentes UE et les possibilités de capitaliser plus ou moins les éléments qui entrent dans chaque UE offrent une marge de liberté non négligeable, à laquelle s'ajoute la place variable faite aux UE optionnelles.

Mais surtout le nouveau régime laisse - théoriquement - la possibilité de bâtir des cursus ordonnés, de prendre en compte la question de l'accumulation du savoir et de répartir les difficultés dans le cursus. Par exemple les compensations à l'intérieur des UE peuvent être facilitées ou contrariées en jouant sur l'association des éléments qui composent chaque UE et sur les coefficients affectés à chaque élément. En associant une matière difficile et une matière facile ou au contraire en réunissant deux matières réputées difficiles, la compensation n'a pas le même sens.

Naturellement ces politiques universitaires dépendent de la situation propre à chaque établissement et des rapports de force entre les multiples acteurs mais s'est justement l'ouverture de cette gamme des possibilités qui donnera un intérêt supplémentaire à l'observation du suivi longitudinal des parcours.

2 - L'évolution des profils. Le nouveau système est conçu pour atténuer l'influence de ce qui provoquait certains échecs dans les systèmes précédents : l'existence d'unités de valeur "bloquantes" dans l'un et l'obligation de tout reprendre en cas d'insuccès, dans l'autre. Par conséquent le taux global de succès devrait s'accroître, toutes choses égales d'ailleurs. Le taux de succès en deux ans devrait augmenter lui aussi, surtout peut-être dans les disciplines qui étaient précédemment organisées en années. Quant à la durée moyenne rien d'évident ne semble ressortir.

Pour les étudiants qui cherchent à obtenir leur diplôme au moindre effort ou, plus largement, pour tous ceux qui cherchent à maximiser les chances d'obtenir leur diplôme, la marge de liberté s'élargit. Il est sans doute plus aisé de contourner les obstacles dans le nouveau système, grâce à la compensation générale. Par ailleurs plutôt que de rechercher les unités d'enseignement optionnelles où la moyenne peut être aisément atteinte, il vaut mieux chercher celles qui, pour un effort supplémentaire minimum, peuvent donner des notes élevées ; ce ne sont pas toujours les mêmes.

3 - Ce tableau des réformes semble conduire à la conclusion que la qualité moyenne des diplômes devrait baisser mais les choses ne sont pas aussi simples.

Le système d'unités de valeur à certification additionniste reposait sur le postulat que l'obtention d'une unité de valeur traduisait et certifiait l'acquisition définitive d'un certain savoir et que le diplôme était à la fois l'addition et la combinaison de ces savoirs limités qui se complétaient et s'étaient mutuellement, soit parce qu'ils correspondaient, dans l'ensemble, à un cursus grossièrement ordonné par les détenteurs du savoir - les enseignants - soit parce qu'ils tiraient leur cohérence du "projet de formation" conçu par l'étudiant.

Le système par année, à certification par compensation, reposait sur un tout autre postulat, l'idée que la moyenne générale attestait un niveau d'ensemble suffisant pour permettre de continuer. C'est la même logique que celle du baccalauréat.

Chaque postulat peut être discuté mais la question actuelle est de savoir si la combinaison des deux logiques d'obtention de la qualité conduit à une troisième ou implique un abaissement du niveau moyen des diplômés.

Les pratiques d'appréciation des connaissances et des capacités de les utiliser vont avoir ici beaucoup d'importance. Dans un système par compensation la délibération d'un jury doit avoir un rôle important pour tous les cas limites. Elle s'accorde très bien avec le contrôle continu et lorsque le dispositif est sérieusement appliqué, elle correspond bien à l'idée d'appréciation d'un niveau. L'appréciation individuelle par unité de valeur ne permet guère d'aller au-delà d'une addition, d'abord parce que chaque enseignant tend à donner les résultats sans attendre, ensuite parce que chacun d'eux est peu enclin à admettre spontanément qu'une bonne note dans l'unité de valeur du collègue compense une mauvaise dans la sienne. Le même réflexe est évidemment observé dans les délibérations des jurys ; mais il suffit alors d'augmenter légèrement les autres notes.

Dans le nouveau système l'additivité restreindra la part de la délibération. Le maintien de la qualité n'est pas, a priori, incompatible avec une élévation des taux de succès : il suffit pour cela que la distribution des aptitudes des étudiants ne soit pas très dispersée, que l'organisation des cursus ne facilite pas les conduites opportunistes et que les acteurs aient un référentiel assez précis des résultats de la formation. Sur le premier point je ne sais qui pourrait aujourd'hui apporter une réponse. Sur le second point le nouveau système semble moins sévère que ses prédécesseurs et sur le troisième l'Université française a des réserves de progrès possibles.

La réforme de 1997 donne l'impression d'avoir été faite pour répondre à un problème franco-français, celui du gaspillage et de la déperdition dans les filières universitaires. Mais comme le rappelle B. Girod de l'Ain, il y a d'autres problèmes posés à l'enseignement supérieur. Sans aller jusqu'à imaginer l'Université du prochain siècle sous des aspects complètement différents, l'une des interrogations actuelles en Europe porte sur la longueur des études supérieures dans une double perspective : d'une part on s'interroge sur la longueur des études initiales en se demandant s'il ne faudrait pas tendre vers une formation assez courte - trois ans - sur le modèle britannique ; d'autre part on cherche à réduire l'écart entre la durée théorique et la durée réelle des études. La première interrogation conduirait à développer les études longitudinales selon la troisième direction de recherche définie au début de cet article : suivre des cohortes de la fin de leurs études secondaires jusqu'assez loin dans leur vie active pour saisir l'ensemble des épisodes de formation, de travail, de retour à la formation. La seconde interrogation conduit à améliorer le suivi des parcours dans le système éducatif pour essayer de comprendre ce qui provoque l'allongement des études au-delà des durées théoriques.

Dans tous les cas le domaine des études longitudinales est appelé à s'agrandir. Pour réduire les pertes d'énergie, il semble nécessaire de bien définir les objectifs et les enjeux. Les trois directions de recherche distinguées en introduction sont peut-être de

nature à faciliter la répartition des tâches qui peuvent être assumées par les divers acteurs ; les Universités peuvent améliorer leurs fichiers et étudier à la fois l'alimentation de leurs filières (étudiants sortant de l'enseignement secondaire ou non, entrées en début ou en cours de filière) et les profils des parcours ; ces études sont les outils d'une politique universitaire et d'une réflexion sur l'activité d'enseignement ; l'étude des cheminements dans l'ensemble du système éducatif et plus encore celle du suivi de longue période des individus qui enchaînent les phases d'études et de travail, voire d'inactivité ou qui combinent dans une même période études et travail, deviendront indispensables pour adapter les politiques universitaires et pour les évaluer. Mais l'information nécessaire ne peut être obtenue que par des dispositifs différents de ceux qui suffisent dans le premier cas. Il est possible d'étendre au suivi des étudiants dans le système universitaire les recommandations que faisait en 1995 le Comité National d'Evaluation à propos du devenir des diplômés de l'Université...

Jean VINCENS
LIRHE. Université des Sciences Sociales
Place Anatole France 31042 Toulouse Cedex

- Cahuzac E., Martinelli D., Stoeffler-Kern F. (1997). *Cursus de formation dans l'enseignement supérieur et trajectoires d'insertion*, pp. 345-365.
L'analyse longitudinale du marché du travail. Les politiques de l'emploi. 4e Journées d'études LASMAS-CEREQ. Documents CEREQ, n° 128 août.
- Carré D. (1996). *Les étudiants en rupture de filière. Quelles réorientations ?* pp. 1-84. Observatoire de la vie étudiante. Université Toulouse 1. octobre.
- Comité National d'Evaluation (1995). *Le devenir des diplômés des Universités*, pp. 1-40.
- Comité National d'Evaluation (1996). L'Université de Provence. Aix-Marseille I. Rapport d'évaluation pp. 1-105, Octobre.
- Direction de l'Evaluation et de la prospective. Ministère de l'Education Nationale, 1997. *De l'entrée à l'université au deuxième cycle : taux d'accès réel et simulé*. Les dossiers d'Education et Formations, n° 78, Janvier.
- Epiphane D. et Hallier P. (1994). Itinéraires dans l'enseignement supérieur des bacheliers généraux et technologiques. CEREQ, décembre, pp. 1-39.
- Girod de l'Ain Bertrand (1995). *Comment va-t-on diplômer les étudiants en Europe ? Certification modulaire ou générale ?* in La construction des politiques d'éducation et de formation dirigé par B. Charlot et J. Beillerot, PUF.
- Girod de l'Ain B. (1997). *Qui entre à l'Université ? Qui en sort ?* Esprit, juillet, pp. 30-39.
- Girod de l'Ain B. (1997). *La qualité des formations et des diplômes universitaires*. Centre de recherche sur les systèmes universitaires. Université Paris-Dauphine. Décembre pp. 1-12.
- Hirschhorn M. (1996). *Entre rigueur et laxisme : la certification additionniste*, pp. 1-7. A paraître dans les Actes du séminaire DEP-IREDU, Cahier de l'IREDU, 1998.
- Janeau E. (1997). *Bacheliers 1987 et 1991 dans les huit universités de la Région Rhône-Alpes quatre ans après*, pp. 1-72. OURIP. Région Rhône-Alpes, Etude 97-14.
- Levy-Garboua L. (1976). *Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'Université de masse*, pp. 53-80. Revue Française de Sociologie, 17 (1).
- Margirier G. et Mouy P. (1996). *Trajectoires des étudiants de premier cycle inscrits dans une Université de Rhône-Alpes en 1990-91*, pp. 1-49. IREPD, Etude 8 mars.
- Poulard X. (1996). *Réussites et échecs, suivi sur trois ans (enquête par questionnaire)*, pp. 1-45. OURIP, Région Rhône-Alpes. Etude 96-19.
- Poulard X. (1997). *Réussite et échec à l'Université : la filière pharmacie (enquête par questionnaire)*, pp. 1-32. OURIP, Région Rhône-Alpes, Etude 97-12.

Vincens Jean et Krupa Sophie, 1994. *Réussites et échecs dans les filières universitaires. Un essai d'analyse*, pp. 289-319. Revue Economique. Vol. 45 n°2, Mars. Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques, Paris.

Vincens J. (1996). *Les caractéristiques de l'enseignement supérieur en France*, pp. 1-25. Note LIRHE 219 (96-19) juin. A paraître dans les Actes du Séminaire DEP-IREDU, Cahiers de l'IREDU, 1998.

Zighera J.A. (1992). *Suivi de cohortes d'étudiants et mesure de l'efficacité diplômante*, pp. 113-115. Gestion de l'enseignement supérieur, n° 1.