Étudier en licence : parcours et insertion

Céreq

Isabelle Borras
Dominique Epiphane
Philippe Lemistre
Gaël Ryk
(éditeurs)

RELIEF.36
Échanges du Céreq
janvier 2012

Étudier en licence : parcours et insertion

Isabelle Borras
Dominique Epiphane
Philippe Lemistre
Gaël Ryk
(éditeurs)

RELIEF 36 / janvier 2012

© Centre d’études et de recherches sur les qualifications - Marseille 2012

Sommaire

Introduction..... 5

Partie I – Les parcours étudiants

1. Entrer à l'université : motivations et projets des nouveaux inscrits..... 13

L'orientation post-baccalauréat : quels facteurs jouent sur les choix éducatifs ?..... 15
Séverine Landrier

Mesure de la réussite et réussite de la mesure. Hétérogénéité des profils et des comportements d'étudiants en L1 à Montpellier 3..... 21
Valérie Canals

Les projets estudiantins et leurs évolutions pour les bacheliers inscrits en DUT et Licence en 2007 à Lille 1..... 37
Eric Grivillers

2. Réorientation ou échec ? Mesures et analyses du décrochage en L1..... 45

« Décrocheurs » en L1 à l'université Paul Verlaine-Metz..... 47
Gael Ryk

Réorientation ou décrochage ? Devenir des bacheliers normands inscrits en 2008 en L1 et non réinscrits en 2009..... 61
Yannick Lelong et Laurent Raoul

Motifs d'arrêt des études avant la licence : une approche à partir de récits d'anciens étudiants..... 73
Nathalie Beaupère et Matthieu Grunfeld

3. Exemples de dispositifs d'aide à la réussite : quel impact sur les parcours ?..... 83

Peut-on forcer les étudiants à la réussite ? Évaluation du « non-recours » au tutorat à l'université..... 85
Isabelle Borras

Le tutorat en L1 à l'Université Franche-Comté : points de vue de tuteurs..... 107
Florence Bailly

Promouvoir la réussite des bacheliers technologiques par la création d'un parcours aménagé à Lille 1 109
Martine Cassette

Le DU préparation au concours sanitaire et social –Université de Marne la Vallée..... 115
Matthieu Grunfeld

4. Impact des réformes (LMD, licence pro) sur les parcours étudiants..... 119

Analyse de l'impact de la création des licences pro et du LMD sur les poursuites d'études des sortants de STS et IUT du Nord-Pas de Calais..... 121
Marie Noëlle Decharne et Bernard Convert

L'influence de la mise en place du LMD sur les parcours post-licence à Toulouse 1..... 129
Marc Boudier

Partie II – Parcours étudiants Post L3

1. Plutôt poursuites d'études..... 133

Le devenir des licenciés en 2005 dans le système universitaire français..... 135
Danielle Prouteau

Des parcours post-L3 différenciés selon les mentions de licence à Bordeaux 2..... 147
Simon Macaire

Quitter l'université Joseph Fourier après la licence..... 159
Evelyne Janeau

Devenir des inscrits en L3 à l'université de Caen Basse Normandie diplômés ou non..... 171
Laurent Raoul

Poursuivre ses études après la licence : un choix sous influence. L'exemple des licenciés de STAPS... 185
Céline Dumoulin, Nadine Théophile

2. Plutôt insertion professionnelle..... 195

L'insertion des L3 : quelques données de cadrage à partir de Génération 2004..... 197
Julien Calmand, Dominique Epiphane

Sortir du L3 et entrer sur le marché du travail : l'accès au premier emploi..... 203
Philippe Lemistre

Les stratégies de contournement de la licence sont elles payantes pour les formations scientifiques ?. 225
Catherine Béduwé, Jean François Giret

Introduction

Isabelle Borras, Dominique Epiphane, Philippe Lemistre, Gaël Ryk

Cet ouvrage est le résultat des derniers travaux du Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES). Le GTES est un groupe de travail indépendant animé par le Céreq et un représentant des observatoires des universités. Participent à ce groupe, outre des représentants du Céreq, plusieurs observatoires universitaires, des membres de la Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle DGESIP[1], des chercheurs et enseignants chercheurs des centres associés régionaux du Céreq[2].

Depuis sa création en 1993, le GTES a travaillé sur le développement d'études concernant les parcours de formation et d'insertion des jeunes des universités et sur les méthodologies utilisées. Sa dernière publication, datant de 2009, « Approches de la mobilité étudiante »[3], proposait plusieurs pistes d'analyse pour mieux cerner les multiples facettes de cette mobilité étudiante. La notion de mobilité étudiante était prise au sens large puisqu'elle concernait aussi bien les orientations des bacheliers qui s'inscrivent dans l'enseignement supérieur que les mobilités géographiques des jeunes pendant leurs études ou en début de vie active.

La thématique traitée ici porte sur les parcours des étudiants de licence (L), à nouveau dans une large acception, puisqu'il s'agit d'analyser les modes d'accès en L1, les parcours d'études en L et après le L, ainsi que les parcours d'insertion professionnelle des « sortants » de L. Avant d'introduire plus en détail le contenu de l'ouvrage, il convient au préalable de bien saisir l'actualité de ce thème qui a été nourri par les réflexions du GTES au cours des deux dernières années.

Les questionnements sur les parcours et l'insertion des étudiants de licence doivent en effet être resitués dans le cadre plus large des évolutions du contexte institutionnel de l'enseignement supérieur en France. Ils doivent plus particulièrement être appréhendés dans le cadre global de l'évolution des effectifs des différentes filières de l'enseignement supérieur qui impactent fortement les parcours étudiants au niveau L. Nous proposons donc de porter un regard sur ces transformations à l'œuvre du contexte institutionnel et des effectifs. Pour cela nous rappellerons quelques éléments factuels sur les politiques de l'enseignement supérieur, au premier rang desquels la prise en compte du contexte européen.

L'européanisation des politiques d'enseignement supérieur françaises

Tout d'abord, les politiques de l'enseignement supérieur aujourd'hui s'inscrivent dans un contexte européen. Le texte qui suit synthétise les engagements du Conseil européen de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000 qui a déterminé les politiques européennes éducatives de 2000 à 2010 au sein d'une économie dite de la « connaissance ». Ces politiques trouveront un cadre applicatif pour l'enseignement supérieur *via* le processus de Bologne qui vise à construire un espace européen de l'enseignement supérieur en deux cycles avec un système commun de « crédits » attribué à chaque formation à travers ses composantes (modules, notamment). Au sein de « l'économie de la connaissance », la formation initiale est censée, par son accumulation, maintenir la compétitivité de l'Europe en générant de la croissance[4].

« Les politiques d'éducation et de formation sont au cœur de la création et de la transmission des connaissances et sont un déterminant essentiel du potentiel d'innovation de chaque société. À ce titre, elles se trouvent au centre de cette nouvelle dynamique, en synergie avec d'autres domaines d'action communautaires, y compris l'emploi, la recherche et l'innovation, la politique d'entreprise, la société de l'information, la politique économique et le marché intérieur. L'éducation et la formation bénéficient des

[1] Il s'agit de membres du Service d'information et études statistiques également rattaché à la DGRI

[2] Les 16 centres associés Céreq, leurs membres et leurs activités sont présentés sur le site du Céreq : http://www.cereq.fr/

[3] Net.doc n°48, Céreq, 2009. http://www.cereq.fr/index.php/publications/Approches-de-la-mobilite-etudiante.

[4] On peut contester les bienfaits de l'expansion scolaire, au moins à court terme en France. Pour une synthèse et discussion des thèses en présence voir : Lemistre P, 2009, « Faut-il poursuivre l'expansion scolaire ? », *Économie et Société*, n° 31, p. 1469-1501.

développements à l'œuvre dans ces domaines et contribuent en retour à renforcer leur impact. Il s'agit, pour les systèmes d'éducation et de formation, d'une reconnaissance de leur rôle qui va de pair avec une responsabilité accrue et une exigence toujours plus forte de modernisation et de transformation, en particulier dans la perspective historique de l'élargissement de l'Union. Les ressources humaines constituent la principale richesse de l'Union et il est désormais reconnu que l'investissement dans ce domaine est un facteur déterminant de la croissance et de la productivité, au même titre que l'investissement en capital ou en équipement. Selon des estimations, l'accroissement du niveau d'éducation moyen de la population sur une année se traduit par une augmentation du taux de croissance de 5 % à court terme et de 2,5 % supplémentaires à long terme. De plus, l'impact positif de l'éducation sur l'emploi, la santé, l'inclusion sociale et la citoyenneté active, a déjà été amplement démontré »[5] (Introduction au traité de Lisbonne, 2000).

Chaque pays s'est saisi de manière différenciée des « injonctions européennes ». La France affichait déjà des ambitions dans le domaine de l'expansion scolaire à travers le plan Université 2000 initié en 1990 et qui a conduit à la création de 8 universités et de près de 200 départements d'IUT alors que dans le même temps, les STS connaissaient une augmentation comparable de leurs effectifs. Les engagements de Lisbonne et le processus de Bologne vont largement légitimer la mise en œuvre du plan suivant en 2000 : U3M (université du troisième millénaire). Ce plan visait à la rénovation de l'existant afin d'améliorer la réussite universitaire, à travers notamment des efforts considérables dans le domaine de la vie étudiante. La mise en place du LMD initiée en 2002 et toujours en cours en 2011 (filières de la santé) correspond à la traduction française du processus de Bologne. Elle va de pair avec la transcription française des intentions de Lisbonne qui se traduit par l'objectif affiché par plusieurs pays européens, notamment la France et l'Allemagne, d'atteindre 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur par classe d'âge en 2015[6].

La poursuite de l'objectif de 50 % de diplômés du supérieur en France s'inscrit dans une perspective principalement économique qui est celle de l'amélioration de la compétitivité internationale de la France. Cette perspective relègue au second plan celle de la démocratisation de l'enseignement qui était au centre des politiques d'expansion scolaire engagées après la Deuxième Guerre mondiale. Il s'agissait alors de favoriser l'égalité de chances sur le marché du travail *via* l'égalisation des résultats scolaires. Le basculement s'opère en France dans les années quatre-vingts suite à une visite du ministre de l'Éducation de l'époque au Japon, alors moteur du commerce international[7] : il revient avec l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. Actuellement, la hausse du niveau d'éducation vise le supérieur dans le contexte européen rappelé plus haut. Si le programme université 2000 faisait encore une part importante à la démocratisation en implantant des universités et IUT dans des villes moyennes et des zones rurales, le programme U3M était plus orienté vers la réussite que l'égalité des résultats scolaires. L'autonomie récente des universités dans le cadre de la loi LRU de 2007 va manifestement conduire à mettre davantage l'accent sur la réussite et l'insertion, reléguant encore plus en arrière plan l'égalité des chances.

Il suffit de rappeler les dispositifs mis en place et leur intitulé pour expliciter ces évolutions. Concernant plus spécifiquement la licence, les universités ont été dotées de moyens dans le cadre du Plan pluriannuel de réussite en licence (PPRL) destiné à diplômer le plus grand nombre à ce niveau. L'objectif économique via la réussite en licence est la poursuite d'études et surtout l'insertion en fin de cursus. Afin de favoriser cette insertion future, pendant le parcours universitaire, les universités sont tenues de mettre en œuvre des modules « Projet personnel professionnel de l'étudiant (PPPE) ». Ces dispositifs pour favoriser l'insertion sont mis en œuvre par les BAIP (bureaux d'aide à l'insertion professionnelle) obligatoirement créés dans les universités dans le cadre de la LRU.

---

[5] Communication de la Commission européenne « Éducation & Formation 2010 » : *L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*, novembre 2003.

[6] Epiphane D., Sauvageot C. et Stoeffler-Kern F. (2006), *Objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur*, Rapport du Haut Comité éducation économie emploi, La Documentation française.

[7] Il constate alors la forte proportion de bacheliers ouvriers dans les usines. Ce qui emportera son adhésion pour la création des baccalauréats professionnels en 1985.

Restructuration des effectifs du supérieur et parcours d'étudiants en licence

La licence universitaire est la formation la plus concernée par les évolutions précédentes, sous l'effet de deux phénomènes conjugués. Le premier est l'augmentation des effectifs lié à l'objectif de 50 % de diplômés du supérieur. Cette augmentation, très forte pour la décennie 1990, plus modeste au cours des années 2000, n'a pas été homogène et a concerné de manière différenciée les formations, comme on peut le voir dans le tableau 1, commenté ci-après.

En 10 ans entre 1990 et 2000, les effectifs augmentent de 26 % : la France compte près de 443 000 étudiants de plus. L'université (hors IUT) contribue à 43 % de cet accroissement (à elle seule elle compte 193 000 étudiants de plus). Mais durant la décennie, les effectifs de toutes les formations augmentent : IUT (+60 % soit +45 000 étudiants) ; STS (+20 % soit +40 000 étudiants) ; les écoles de commerce et les formations d'ingénieurs universitaires doublent leurs effectifs. Or, pendant la même période, les effectifs au baccalauréat et leur répartition restent relativement stables. Ainsi, des jeunes qui, jusque là, n'entraient pas dans l'enseignement supérieur, y ont accès, notamment grâce aux universités créées dans des villes moyennes du plan Université 2000. Parallèlement, les filières sélectives continuent à absorber les meilleurs bacheliers au détriment de l'université – au moins pendant les deux premières années dans l'enseignement supérieur – puisque certains reviennent vers l'université avec un BTS, un DUT ou après une CPGE, comme on le verra plus loin.

L'augmentation des effectifs se poursuit entre 2000 et 2010 de manière plus modeste. Ils augmentent de 7 % : la France compte près de 156 000 étudiants de plus. Trois grandes filières expliquent quasiment toute cette augmentation : les écoles de commerce (+53 000 étudiants), les écoles paramédicales et sociales (+44 000) et les universités hors IUT (+49 000). L'université continue de contribuer fortement à la massification des études supérieures. Pour leur part, les effectifs des STS et des IUT se stabilisent. Les projections ministérielles en 2014 et 2019 laissent entrevoir une poursuite de la croissance des effectifs à l'université et une nouvelle croissance des IUT et STS.

Tableau 1

ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

	Effectifs			Variations					
				Effectifs		%			
Année scolaire	90-91	00-01	09-10	90-00	00-10	90-00	00-10	*2014*	*2019*
Universités et assimilés (hors IUT, ingénieurs)	1 084 709	1 277 516	1 326 444	192 807	48 928	18 %	4 %	*6 %*	*7 %*
École normale IUFM	16 500	80 184	64 037	63 684	-16 147	386 %	-25 %		
IUT	74 328	119 244	118 139	44 916	-1 105	60 %	-1 %	*2 %*	*7 %*
STS	199 333	238 894	240 322	39 561	1 428	20 %	1 %	*15 %*	*18 %*
Écoles paramédicales et sociales (hors universités)	74 435	93 386	137 165	18 951	43 779	25 %	32 %		
Formations ingénieurs - universitaires	17 325	34 878	31 363	17 553	-3 515	101 %	-11 %		
- non universitaires	40 328	61 609	86 978	21 281	25 369	53 %	29 %	*10 %*	*15 %*
Écoles de commerces - à diplômes visés	19 472	42 030	94 597	22 558	52 567	116 %	56 %		
- non reconnues	26 656	21 362	21 706	-5 294	344	-20 %	2 %		
CPGE, prépa int, ENS	71 067	76 993	89 826	5 926	12 833	8 %	14 %		
Autres	92 907	114 157	105 526	21 250	-8 631	23 %	-8 %		
Ensemble	1 717 060	2 160 253	2 316 103	443 193	155 850	26 %	7 %		

Sources : Éducation et formations – n°67 – mars 2004 ; SIES 2010 « les effectifs de l'enseignement supérieur de 1990-1991 à 2009-2010 ; Note d'information MESR 10-07- « Projection des effectifs dans l'enseignement supérieur pour les rentrées de 2010 à 2019 »

Ces restructurations des effectifs impactent les parcours en L. Tout d'abord, une population de néo-bacheliers de plus en plus nombreuse, mais aussi de plus en plus diversifiée, s'inscrit en L1, souvent par choix mais aussi après un refus d'entrer dans une filière sélective courte. Une partie de ces nouveaux bacheliers – mal préparés ou mal orientés –alimente l'échec en L1 de plus en plus fréquent ou décide de se réorienter à l'issue de ce L1. La question du « décrochage » en L1 et celle de son traitement entrent dans le débat public et deviennent des questions centrales des politiques éducatives du supérieur dans les années 2000. Des initiatives pédagogiques nouvelles sont prises pour réduire l'échec.

Mise en place du LMD et parcours des étudiants de licence

Le second phénomène ayant un impact sur les parcours est la mise en place du système LMD. Le LMD fait de la licence, en théorie, le premier niveau de certification de l'enseignement supérieur, trois années après le baccalauréat. Une première conséquence est que l'ex niveau III de formation, correspondant à des sorties deux ans après le baccalauréat, n'a plus sa place dans le paysage du supérieur. Le diplôme d'études universitaires générales (DEUG) est supprimé au profit des licences en trois ans (L1, L2, L3).

La question de l'avenir des BTS et des DUT est donc posée à moyen terme, les sorties à bac+2 n'étant plus reconnues dans le système LMD. Une nouvelle articulation de ces filières supérieures courtes avec l'université se profile avec le développement ou le renforcement des parcours de poursuite d'études après le BTS et de DUT, en licence générale ou professionnelle. Ces parcours sont facilités par le développement des licences professionnelles à l'université depuis 1999. Cette poursuite d'études concerne déjà près de 80 % des titulaires d'un DUT au début des années 2000. Bon nombre de diplômés de BTS entrent encore directement sur le marché du travail après l'obtention de leur diplôme, mais leur propension à poursuivre leurs études ne cesse de progresser. En conséquence de la mise en place du LMD, de plus en en plus de jeunes intègrent l'université en L3 après une filière de l'enseignement supérieur court.

Une seconde conséquence du LMD a trait aux reconfigurations nécessaires des parcours liés à la mise en place du master en deux ans, M1 et M2, soit 5 années d'études après le baccalauréat. La mise en place des masters devrait théoriquement faire de la licence générale le nouveau palier d'orientation et de sélection pour accéder au niveau M. Mais si en théorie la licence générale débouche sur une poursuite d'études et la licence professionnelle sur l'insertion, la réalité des parcours n'est pas aussi simple, l'insertion étant aussi choisie après un L3 général et la poursuite d'études après une licence professionnelle. Par ailleurs la mise en place de la sélection en L3 pour l'accès aux masters peine à se mettre en place. Jusqu'aux années 1990, la sélection pour l'entrée en master s'effectuait uniquement au niveau de la maîtrise, à bac+4. En pratique l'accès au M1 ne pouvant être interdit à des diplômés de licence, la sélection continue souvent à avoir lieu entre le M1 et le M2.

Les publics étudiants et les parcours en licence ont donc considérablement évolué au cours des deux précédentes décennies influençant les représentations et les attentes des jeunes vis-à-vis de l'université. Les textes regroupés dans cet ouvrage apportent des éléments d'analyse sur ces parcours en deux temps. Dans une première partie sont examinées les modalités d'accès au L et les parcours pendant les trois années de licence. La deuxième partie s'intéresse aux poursuites d'études et à l'insertion des étudiants de L3, professionnelle et générale.

Entrer à l'université, motivations et projets des nouveaux inscrits

La première partie s'intéresse d'abord à la transition du secondaire au supérieur, moment particulier des processus d'orientation. Malgré les dispositifs récents mis en place, comme Admission post bac (APB), les jeunes et leurs familles sont laissés relativement seuls face à leurs choix, les conseils de classe, les professeurs principaux ou les professionnels de l'orientation jouant au mieux un rôle d'information et de conseil. La seule contrainte qui pèse sur ces choix est celle d'un possible refus à l'entrée dans une voie de formation sélective (CPGE, BTS ou DUT) qui conduit alors les jeunes concernés vers les universités ouvertes à tous. Mais l'université n'est pas seulement un choix par défaut. C'est souvent le premier choix de néo-bacheliers de plus en plus nombreux à poursuivre des études supérieures. Comment les bacheliers déterminent-ils leurs choix d'études après le bac ? Pourquoi choisissent-ils l'université ? Que deviennent les jeunes inscrits par choix ou par défaut ? Font ils évoluer leur projet au sein de l'université où cherchent-ils à la quitter ? Les trois premières contributions apportent des éléments de réponses à ces questions. Elles

rendent compte des motivations des étudiants à l'inscription, de leurs projets et mettent en exergue l'hétérogénéité des profils étudiants en L1.

Séverine Landrier, à partir d'une revue de la littérature publiée en 2009 à la Documentation Française sur *La transition du secondaire au supérieur* développe les facteurs scolaires, sociaux et de contexte qui jouent sur les choix d'orientation à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Elle aborde la question de l'inégalité sociale qui marque les choix d'orientation à tous les paliers et plus particulièrement lors du choix des études supérieures.

Valérie Canals, à partir d'enquêtes conduites à l'université de Montpellier 3 (UM3), traite des motivations des néo-bacheliers inscrits en L1 et des raisons de l'abandon (manque de motivation, orientation par défaut, manque d'encadrement, lacunes… notamment pour les titulaires d'un baccalauréat professionnel ou technologique). Toutefois, ces comportements ne sont pas toujours synonymes d'échec et correspondent aussi à des stratégies de réorientation à l'issue d'un L1, qui de fait sert d'année de transition entre le secondaire et le supérieur. L'auteur discute les incohérences des mécanismes de transition secondaire-supérieur actuels et interroge les indicateurs de réussite et de performance imposés aux universités.

Eric Grivillers complète les analyses précédentes à partir d'une enquête qui compare les projets d'études des jeunes inscrits en DUT et en licence à l'université de Lille 1 et étudie les évolutions de ces projets sur trois années. Les trois premières années dans l'enseignement supérieur sont une période de maturation du projet, d'évolution des ambitions, d'arbitrages entre filières. La voie de formation n'est pas toute tracée après le bac.

Réorientation ou échec ? Mesures et analyses du décrochage en L1

L'université accueille donc une diversité d'étudiants et doit faire réussir le plus grand nombre en réduisant le taux d'échec en première année. Mais les parcours scolaires aujourd'hui, au lycée comme à l'université sont de moins en moins en moins linéaires. Ils sont certes ponctués d'échecs ou d'abandons, mais aussi de réorientations subies ou choisies ; ils visent parfois l'accumulation de diplômes favorisés par les passerelles entre formations. Ce phénomène rend la lecture des parcours étudiants peu aisée et plus particulièrement la mesure et l'analyse du décrochage. La réorientation et les échecs sont l'objet d'une seconde section. Trois contributions apportent chacune un regard différent sur la réalité et les causes du décrochage en première année de licence.

Gaël Ryk met en évidence les causes du décrochage à l'université Paul Verlaine-Metz (UPV-M). Le décrochage, mesuré avec des indicateurs sur la présence en cours et aux examens, et sur la moyenne générale du premier semestre, concerne 30 % des néo-bacheliers. Il s'explique par le faible poids de bacheliers généraux inscrits dans l'établissement, par la série, les conditions d'obtention du baccalauréat et par des variables sociodémographiques. Ces variables, recueillies lors de l'inscription, permettraient d'identifier dès la rentrée universitaire les futurs décrocheurs.

Yannick Lelong et *Laurent Raoul* étudient les réorientations et le décrochage en L1 à partir du suivi des 40 % d'étudiants primo-inscrits en 2009 et non réinscrits en 2010 dans les universités normandes. Ils analysent les moments propices et les raisons de l'abandon : contenu de l'enseignement, manque d'encadrement, lacunes, manque d'organisation. Mais l'abandon, là encore, n'est pas synonyme d'échec : 8 étudiants sur 10 sont toujours en études un an après, ce qui conforte l'idée d'une première année d'université servant de transition vers les études supérieures. Certes la situation d'une minorité d'étudiants – au profil particulier – et ayant vraiment arrêté les études est plus préoccupante.

À partir des résultats d'une enquête commanditée par l'Observatoire national de la vie étudiante, *Nathalie Beaupère* et *Matthieu Grunfeld* tentent de saisir le processus et les motifs qui conduisent les jeunes à arrêter les études avant la licence. Ils développent deux sources majeures de difficultés à l'université : la gestion du temps et l'autonomie du travail étudiant.

Exemples de dispositifs d'aide à la réussite : quel impact sur les parcours ?

Le décrochage est un problème dans une perspective d'égalité des chances, mais aussi et peut-être surtout en ce qui concerne les arguments de politique publique : un gaspillage économique et un frein à la certification du plus grand nombre dans le cadre de l'objectif 50 % de diplômés, évoqué plus haut. Des dispositifs d'aide à la réussite sont donc mis en place dans les universités, afin de limiter le phénomène. Quatre textes rendent compte de plusieurs dispositifs et de leur impact sur les parcours étudiants.

Le tutorat est, notamment avec le Plan pour la réussite en licence, un dispositif d'accompagnement personnalisé très utilisé par les universités. Bien que peu évalué, il est de notoriété publique qu'il souffre d'une faible fréquentation. C'est par l'entrée originale du *non-recours* qu'*Isabelle Borras* évalue le tutorat méthodologique et disciplinaire à l'université Joseph Fourier (Grenoble) et Victor Segalen (Bordeaux) en comparant trois populations d'étudiants, ceux qui ont refusé, suivi ou abandonné le tutorat. L'enquête auprès des jeunes et des tuteurs débouche sur des pistes pratiques susceptibles d'améliorer la fréquentation du tutorat pour les étudiants en difficulté et sur une mise en discussion du caractère ciblé et facultatif du tutorat. L'université de Franche-Comté réalise également une évaluation annuelle du tutorat mis en place depuis 1997. Dans sa contribution, fondée sur le point de vue des tuteurs, *Florence Bailly* met en exergue les points forts et les points faibles du dispositif en distinguant les tutorats de pré-accueil ou d'accueil et le tutorat d'accompagnement.

Afin d'améliorer la réussite en licence des bacheliers technologiques reconnus pour être plus particulièrement exposés au risque de décrochage, l'université de Lille 1 a créé un parcours aménagé sur les trois premiers semestres de licence. Après une présentation de ce dispositif innovant, *Martine Cassette*, sur la base d'une étude des fichiers scolarités et des résultats d'une enquête spécifique, montre comment la création de ce parcours spécifique a très sensiblement amélioré le taux de réussite des bacheliers technologiques tout en leur permettant d'envisager plus facilement de poursuivre des études à bac+3.

Face au souhait d'une proportion non négligeable d'étudiants de L1 en difficulté de ne pas poursuivre leurs études à l'université mais de passer les concours des écoles préparant aux métiers du secteur sanitaire et social, l'université Paris-Est Marne-la-Vallée a créé en 2006 un diplôme universitaire (DU) spécifique ouvert aux étudiants ayants échoué aux examens du premier semestre. En s'appuyant sur une enquête menée auprès de trois promotions, *Mathieu Grunfeld* dresse un premier bilan du DU « Métiers du secteur sanitaire et social ».

Impact des réformes (LMD, licence pro) sur les parcours étudiants

Par ailleurs entrer à l'université ne veut pas toujours dire une entrée en L1. Des jeunes de plus en plus nombreux entrent directement en L3 suite à l'obtention d'un BTS ou d'un DUT, voire une CPGE. Il convenait donc dans cette première partie de se pencher aussi sur ces parcours de moins en moins marginaux, qui conduisent à contourner les deux premières années à l'université pour y accéder en L3.

Marie Noëlle Decharne et Bernard Convert apportent des éléments de réponse à la question suivante : la création des licences professionnelles et la mise en place du système LMD ont-ils encouragé, ou non, les diplômés des formations professionnelles de niveau bac+2 à poursuivre des études supérieures ? L'analyse proposée repose sur une population très large (universités et autres établissements d'enseignement supérieur) suivie par l'Observatoire régional des études supérieures ORES, de la région Nord-Pas de Calais sur une période qui va de 1994 à 2010 pour les sortants de STS et IUT et les entrants en L3.

L'étude de *Marc Boudier* complète la précédente à une échelle plus modeste, l'université de Toulouse 1, mais en proposant un suivi à 5 ans de deux générations de L3 (1999/2000 et 2004/2005), tout en disposant de leur parcours avant l'entrée à l'université. L'origine des étudiants de L3, les redoublements, les poursuites d'études et l'insertion professionnelle sont examinés mettant en avant une nouvelle articulation au niveau supérieur le niveau M1. Cette contribution fait donc la transition avec la partie suivante consacrée aux seuls parcours post L, avec tout d'abord des analyses sur les poursuites d'études après la licence.

Poursuite d'études après le L3

La mise en œuvre du LMD est la traduction nationale du processus de Bologne dont l'un des objectifs est de structurer l'enseignement supérieur en 2 cycles (hors doctorat). Rappelons une conséquence essentielle de cette volonté pour les parcours post L3 : la maîtrise s'est fondue dans le master en constituant une première année. Alors que le niveau maîtrise, actuel M1, demeurait le principal seuil de sélectivité pour le master celui-ci est donc susceptible de se déplacer vers le L3. À cela plusieurs conséquences : la première est que les stratégies des étudiants entrant en L3 peuvent changer ; ceux qui envisagent la poursuite d'études post L3 privilégieront la filière générale et les autres les licences professionnelles (surtout les DUT STS), dont l'habilitation elle même est soumise à la non-poursuite d'études. Toutefois, on peut rappeler que les DUT ont aussi été créés et affirmés dans nombre de textes comme des diplômes de sortie et que la poursuite d'études qui atteint 80 % des effectifs ne les a pas remis en cause, comme en témoigne leur croissance dans les années 1990. Or, si la logique qui a prévalu pour les DUT s'applique aux filières sélectives des licences professionnelles dans les années à venir, alors que dans le même temps le L3 devient un seuil de sélection, les sorties pourraient bien continuer à concerner aussi bien les filières générales que professionnelles. Sans que ces hypothèses puissent obtenir à ce jour de confirmation, compte tenu de la trop récente mise en œuvre du LMD, elles sont formulées pour souligner que l'expansion scolaire et les transformations de l'université n'auront pas nécessairement pour corollaire la fin des sorties des diplômés de L3 des filières « dites » générales vers le marché du travail. Ces sorties des seules filières générales sont au cours des deux dernières décennies une réalité qui touche autour d'un étudiant diplômé de L3 des filières générale sur dix, pour chaque génération de sortants du système éducatif. Nous retrouvons ce chiffre dans plusieurs contributions. Or, 10 % des effectifs des diplômés de L3 en licence générale correspondait encore au milieu des années 2000 à un effectif équivalent à celui des sortants de licence professionnelle[8].

Dans cette section qui porte essentiellement sur les poursuites d'études des L3, *Danielle Prouteau* fournit des données de cadrage nationales sur les parcours à l'issue du L3 à partir du fichier SISE (Système d'information sur le suivi des etudiants) pour les 139 100 diplômés des licences des filières générales en 2004-2005. Ces étudiants ont été suivis pendant quatre années tout en bénéficiant d'éléments sur le parcours antérieur. Les répartitions selon les types de bacs, filières et devenir, précèdent une mise en perspective des profils des étudiants qui ont poursuivis en master selon leur parcours (type de bac, L2, IUT, STS, CPGE, etc.), leur spécialité et leur sexe.

À une échelle plus réduite mais sur la même génération de sortant diplômés (2005) observés en 2008, *Simon Macaire* propose une analyse détaillée des parcours et surtout des déterminants (projet professionnel, notamment) des parcours de diplômés en poursuite d'études de l'université de Bordeaux 2 des filières sciences, sciences humaines et sociales et STAPS. Une typologie des parcours est proposée *in fine*. Parmi les L3 diplômés, nombre d'étudiants quittent leur université d'origine.

Evelyne Janeau s'intéresse particulièrement aux profils des diplômés de L3 qui ont quitté l'université Joseph Fourrier de Grenoble pour les sortants de huit années successives de 2000 à 2007. L'évolution des profils des diplômés est détaillée avant d'examiner plus en détail les causes des départs de l'université avec notamment le rôle structurant de l'évolution de l'offre de formation sur la période.

De même, *Laurent Raoul* étudie la situation post-licence des étudiants de l'université de Caen Basse-Normandie selon qu'ils aient réussi ou non leur diplôme. Son étude a pour objet d'analyser les problématiques d'orientation et/ou d'insertion professionnelle après l'année de L3 et vise à comprendre les raisons qui ont amené les étudiants à quitter l'université à ce niveau de formation.

Céline Dumoulin et Nadine Théophile interrogent également les éléments qui déterminent le « choix » de la poursuite ou non des études après la licence… Elles montrent, à travers l'exemple de la filière STAPS, la multiplicité des facteurs qui structurent les choix d'orientations à l'issue du niveau L et mettent en évidence la nécessité d'articuler différents registres tels que les trajectoires sociales et scolaires des jeunes diplômés, l'offre de formation et les évolutions du marché du travail du secteur concerné.

[8] Lemistre P. (2010), *Filières professionnelles et générales à l'université : l'impact du parcours sur l'insertion. Éléments d'analyse pour les L3*, Net.doc, n° 69, Céreq, Groupe d'exploitation génération 2004.

Insertion professionnelle post-L3

La poursuite d'études des L3, objet de la section précédente concerne près de neuf sortants diplômés sur dix de L3. Mais comme cela a été évoqué plus haut, les sortants de L3 peuvent aussi faire le choix de se présenter sur le marché du travail, assez logiquement à l'issue des licences professionnelles, mais aussi parfois, à l'issue des licences générales. L'insertion post-L3 représente près de 13 % des jeunes diplômés qui entrent dans la vie active après leurs études dans l'enseignement supérieur. L'insertion professionnelle des L3 est donc plus que jamais un sujet central, qu'il s'agisse des sortants de licences professionnelles ou générales. La dernière section est donc consacrée aux modalités de leur insertion professionnelle à travers trois contributions qui s'appuient toutes sur les données nationales de l'enquête « Génération » du Céreq.

Celle de *Julien Calmand et Dominique Epiphane* fournit quelques données de cadrage sur la situation professionnelle des diplômés de L3 professionnels et généraux, trois ans après leur sortie de l'université. À travers quelques indicateurs (taux chômage, part d'emplois à durée illimitée, salaires…), ils montrent que les diplômés de licence professionnelle connaissent des conditions d'emplois plutôt favorables en regard de leurs homologues des filières générales, en particulier ceux qui n'ont pas complété leur cursus par une formation à l'IUFM.

Philippe Lemistre s'attache quant à lui à étudier les différents modes d'accès à l'emploi de ces jeunes en tentant de mesurer, toutes choses égales par ailleurs, leurs effets sur la qualité de l'insertion professionnelle. Il montre notamment que l'établissement de formation est un mode d'intermédiation relativement efficace pour accéder au marché du travail, en particulier sur des emplois de cadre ou de profession intermédiaire.

Enfin, *Catherine Béduwé et Jean-François Giret* se sont intéressés à l'insertion comparée des diplômés de master 2 des filières scientifiques selon qu'ils sont passés par un cursus à l'université en licence ou par une CPGE, un IUT… Leur objectif est de savoir si les « stratégies de contournement » de la licence s'avèrent ou non payantes en termes d'insertion professionnelle.

Partie I – Les parcours étudiants

1. **Entrer à l'université** : motivations et projets des nouveaux inscrits

L'orientation post-baccalauréat : quels facteurs jouent sur les choix éducatifs ?

Séverine Landrier[*]

Introduction

Comment les bacheliers déterminent-ils leurs choix d'études après le bac ? La transition du secondaire au supérieur est un moment particulier dans les processus d'orientation : c'est le seul palier pour lequel les jeunes et leurs familles sont laissés seuls face à leur propre choix, sans réelle intervention de l'institution scolaire, du conseil de classe ou des professeurs principaux. La seule contrainte possible est celle du refus à l'entrée dans une voie de formation sélective, CPGE, BTS ou DUT, qui conduit dans ce cas les étudiants vers l'université ouverte à tous.

La transition secondaire-supérieur intéresse plus particulièrement l'OVE qui a commandé une revue de la littérature sur les continuités et les ruptures dans les conditions de vie des jeunes à l'occasion de cette transition. Nous reprenons dans cette contribution des extraits de cette revue de la littérature publiée par l'OVE en 2009[1]. Les extraits retenus citent les travaux récents (Lemaire 2005 ; Nakhili 2005, 2007) faisant le point sur deux sujets. Le premier sujet a trait aux facteurs qui jouent sur les choix d'orientation à l'entrée dans l'enseignement supérieur : facteurs scolaires, facteurs sociaux et facteurs de contexte. Le second aborde la question de l'inégalité sociale qui marque les choix d'orientation dans le supérieur.

1. Les facteurs déterminant les choix d'études supérieures

1.1. L'influence centrale du type de bac et des résultats scolaires

Dans les différents modèles essayant d'analyser les facteurs pesant sur les choix d'études, ce sont les caractéristiques scolaires des élèves qui prédisent le mieux la demande d'éducation et par conséquent l'orientation. Quand on s'intéresse aux liens entre les séries de baccalauréat et l'accès à l'enseignement supérieur, on constate logiquement que les facteurs les plus déterminants de l'orientation post-baccalauréat sont d'abord le type de baccalauréat, puis les résultats obtenus à celui-ci (Duru-Bellat et Mingat 1988 ; Berthelot 1989 ; Lemaire 2004, 2005 ; Baillif 2006).

L'étude de Lemaire (2005), par exemple, en suivant les premiers bacheliers du panel 95 dans l'enseignement supérieur, montre que 30 % des élèves qui ont eu un baccalauréat S s'inscrivent en CPGE l'année suivante, alors que les inscrits en CPGE représentent 16 % des bacheliers. Cette part n'est que de 8 % pour les bacheliers ES par exemple. Le constat est le même pour les STS où les bacheliers technologiques représentent 56 % des inscrits contre 16 % pour l'ensemble des bacheliers. Les bacheliers technologiques et professionnels poursuivent également leurs études en premier cycle universitaire (respectivement 16 % et 6 %). Cette inscription correspond à leur premier vœu d'orientation pour une minorité d'entre eux puisque sept bacheliers technologiques sur dix inscrits en première année de licence voulaient aller en IUT ou en STS (source : DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 1995).

Les bacheliers généraux ne sont quant à eux que 6 % à s'inscrire en STS l'année suivant leur diplôme. Ces derniers se positionnent en majorité sur une poursuite d'études en premier cycle universitaire. Des différences sont toutefois observées selon leur filière : les bacheliers littéraires sont deux fois plus nombreux que les bacheliers scientifiques à envisager ce type d'études.

Ces constats montrent clairement que les logiques de filières sont préétablies en amont des orientations post-baccalauréat.

---

[*] Observatoire régional des métiers Provence-Alpes-Côte d'Azur (ORM PACA).

[1] *Du secondaire au supérieur : continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes, Un état des savoirs*, Chevalier T., Landrier S., Nakhili, N., Paris, La documentation française, collection « Panorama des savoirs ».

Tableau 1

TYPE DE BACCALAURÉAT ET POURSUITE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (%)

	Bacheliers généraux	Bacheliers technologiques	Bacheliers professionnels
1ère année de licence	45	16	6
PCEM/PCEP	8	-	-
Poursuites 1er cycle universitaire	53	16	6
CPGE	15	1	-
IUT	12	10	1
STS	7	51	31
Autres formations sup.	9	8	2
Poursuites ensemble supérieur	96	86	40

Source : DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 1995.

Tableau 2

TYPE DE BACCALAURÉAT ET POURSUITE D'ÉTUDES EN L1 (%)

	Bacheliers L	Bacheliers ES	Bacheliers S	Bacheliers STT	Bacheliers STI
Poursuite en L1	68	55	30	21	6

Source : DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 1995.

Les autres facteurs scolaires comme le niveau de résultats de l'élève et/ou la mention constituent également un déterminant des choix d'études, à type de baccalauréat donné : 60 % des bacheliers généraux ayant obtenu une mention s'inscrivent à l'université, contre 22 % de bacheliers généraux sans mention.

En effet, interrogés sur le niveau d'études qu'ils visent, les élèves de terminale n'ont pas le même degré d'ambition selon leur série de baccalauréat et leurs résultats. Le niveau technicien (bac+2) est le niveau d'études privilégié par les élèves des classes terminales technologiques : quand ils expriment un choix, 53 % d'entre eux envisagent de telles études. En revanche, les élèves des séries générales, en particulier les terminales S, ne sont que 10 % à souhaiter arrêter leur scolarité à ce niveau. On observe aussi de fortes disparités selon le niveau scolaire de l'élève. Seulement 1 % des bacheliers avec mention très bien choisissent le niveau bac +2 qui est en revanche retenu par 26 % des bacheliers sans mention et 42 % des élèves de terminales qui ont échoué au baccalauréat.

Inversement, ce sont surtout les bacheliers généraux (37 % en moyenne), et a fortiori les bacheliers S (47 %) qui souhaitent le plus atteindre le niveau bac+5 ainsi que les élèves qui obtiendront le baccalauréat avec mention (53 %). Ce niveau est moins fréquemment visé par les élèves dont les résultats sont les plus faibles et ceux de terminales technologiques.

La préparation d'un doctorat n'est envisagée à ce moment de la scolarité que par 15 % des jeunes qui formulent un choix, mais là aussi, ce sont les meilleurs élèves qui l'envisagent d'ores et déjà le plus. De même envisager de faire une classe préparatoire, est d'autant plus fréquent que l'élève a obtenu une mention au baccalauréat (Nakhili 2005). C'est la perception de leur valeur scolaire qui amène ainsi les élèves à faire des choix ambitieux.

1.2. D'autres facteurs entrent en jeu : la confiance en soi, le genre, l'origine sociale et ethnique

La confiance en soi, mesurée dans l'étude de Lemaire (2005), est également un facteur significativement lié à l'orientation en CPGE et à l'université, qui sont les filières longues de l'enseignement supérieur. L'effet de ces variables psycho-sociales que sont l'estime de soi ou la perception de sa valeur scolaire serait intéressant à mettre en relation également avec le sexe de l'élève dans l'explication des choix post-baccalauréat, comme cela a été fait pour le choix de la filière scientifique en seconde.

Les filles font en effet des choix typés. À caractéristiques scolaires identiques à celles des garçons, elles ont deux fois moins de chance qu'eux d'envisager une CPGE ou une filière sélective, alors que le fait d'être une fille n'a pas d'impact significatif en termes de durée d'études (Nakhili 2005). Ces choix différents des filles pourraient être liés à la confiance en soi, mais ce facteur n'a pas été souligné dans la littérature relative au palier d'orientation post-baccalauréat. Par contre, leurs projets professionnels, eux aussi différents de ceux des garçons, semblent expliquer en partie les choix différents des filles qui s'auto-sélectionnent à l'entrée des filières sélectives (Lemaire 2005).

L'origine sociale et l'origine « ethnique » ont des effets contradictoires. Au palier de terminale, l'origine sociale joue toujours sur les aspirations des élèves, notamment sur la durée envisagée des études supérieures et sur le choix de filières d'élite. C'est ce qui explique en partie le caractère typé des cursus supérieurs que l'on verra plus loin.

À titre d'exemple, les élèves d'origine sociale favorisée visent en moyenne un niveau d'études supérieures plus élevé que les autres jeunes. En effet, les élèves de milieu social défavorisé sont ceux qui envisagent le moins d'aller au-delà du niveau bac+5 et envisagent le plus de sortir du système éducatif au niveau bac+2.

On constate également qu'à niveau scolaire, sexe et origine sociale donnés, les enfants d'origine immigrée (Français d'origine étrangère ou élève de nationalité étrangère) ont un degré d'aspiration scolaire supérieur. L'origine migratoire, qui n'a pas d'impact propre sur la probabilité d'envisager une classe préparatoire, pèse de manière significative sur la durée envisagée des études supérieures avec un effet d'ampleur supérieure à celui de l'origine sociale. Ainsi, un élève d'origine étrangère, même s'il n'est pas issu d'un milieu favorisé, sera au moins aussi ambitieux, à résultats scolaires équivalents, qu'un élève français issu d'un milieu favorisé (Nakhili 2005).

Ceci confirme les résultats observés aux paliers d'orientation inférieurs selon lesquels les jeunes issus de l'immigration et leur famille ont, à caractéristiques scolaires et sociales données, des degrés d'aspiration plus élevés que les jeunes français (Vallet et Caille 1996 ; Brinbaum et Kieffer 2005).

1.3. Le poids du contexte de scolarisation et de la carte des formations

Le contexte de scolarisation pèse également sur les choix d'études à l'entrée dans le supérieur : à caractéristiques scolaires, sociales, âge et sexe comparables, un élève scolarisé dans un lycée de type favorisé aura toujours un degré d'aspirations scolaires plus élevé en termes de durée d'études et de demande d'une filière sélective (Nakhili 2005, 2007).

Plus précisément, à caractéristiques sociales et scolaires données, les souhaits d'orientation en CPGE sont toujours plus fréquents quand les élèves de terminale sont scolarisés dans un lycée à recrutement social favorisé et ayant dans son enceinte une classe préparatoire. « *D'une manière plus générale, c'est l'ensemble des projets d'études supérieures des jeunes qui apparaissent sensibles à la composition sociale de l'établissement : à résultats scolaires et milieu social équivalents, les élèves de terminale générale ou technologique envisagent des études d'autant plus longues que leurs condisciples sont d'origine sociale favorisée* ». De même l'offre disponible dans l'établissement semble jouer sur les choix des élèves de terminale : l'offre de classe préparatoire a un impact significatif sur la demande d'orientation en CPGE puisque toutes choses égales par ailleurs, un élève a 1,8 fois plus de chances d'exprimer un tel souhait si son établissement comprend une classe préparatoire (Nakhili 2005).

Les résultats de Lemaire (2005) confirment cette tendance d'un effet de l'offre sur la demande, puisque qu'elle constate qu'un bachelier scientifique, à caractéristiques identiques, ira plus fréquemment en CPGE et un bachelier technologique en STS, si cette formation existe dans l'établissement qu'il fréquente en terminale. De même la présence d'une classe préparatoire joue de façon négative sur la probabilité d'aller à l'université.

2. De l'inégalité des possibles aux inégalités de choix scolaires

De nombreuses recherches ont souligné qu'à parcours et résultats scolaires comparables, les choix scolaires des jeunes et de leurs familles sont socialement différenciés. Ce phénomène s'ajoute aux inégalités de réussite et son ampleur est visible à tous les paliers d'orientation (Duru-Bellat *et al.* 1993).

2.1. À résultats scolaires identiques des choix d'études supérieures socialement typés

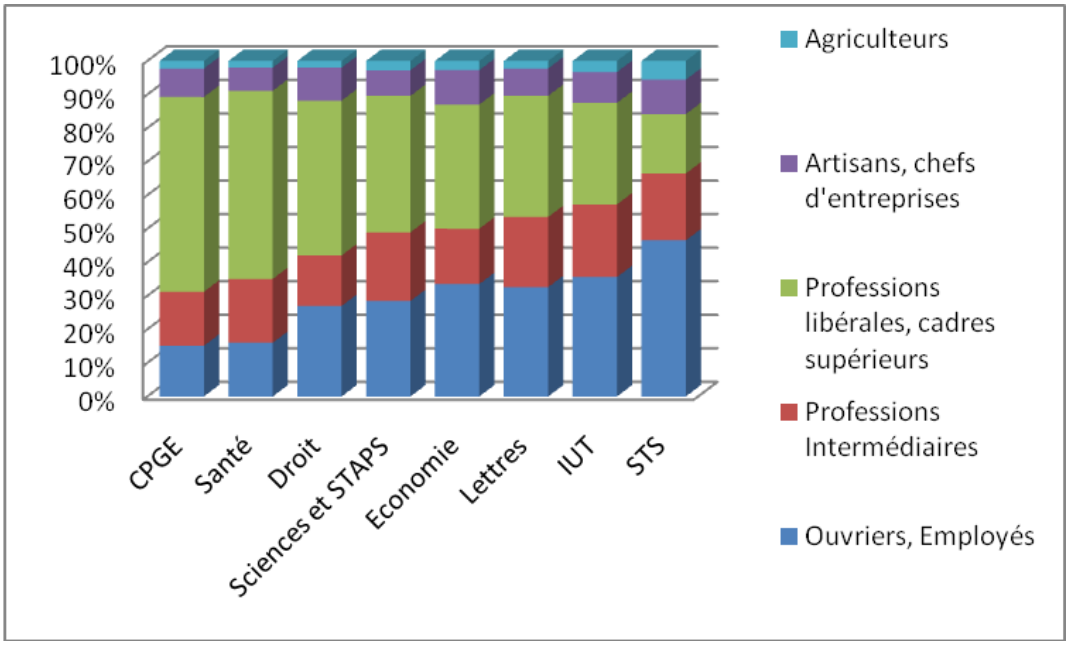
Comprendre les choix d'orientation des lycéens de terminale nécessite d'avoir une vision plus large des processus d'orientation dans l'enseignement secondaire et d'une de ses caractéristiques fondamentales : toute la carrière scolaire au secondaire, à chaque palier d'orientation – qu'il s'agisse de choix d'options, d'établissements, de série de baccalauréat, par la suite de choix de type de formation d'enseignement supérieur – est marquée par des inégalités successives de choix de la part des familles et des élèves. Ces inégalités sont constatées à profils scolaires comparables, c'est-à-dire à égalité des possibles.

Les lycéens des différentes filières se retrouvent, à la suite d'une série de « choix » effectués en amont, dans des positions plus ou moins favorables à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Les séries de baccalauréat sont « hiérarchisées » et n'offrent pas toutes les mêmes possibilités d'orientation après le baccalauréat. La demande d'éducation à l'entrée dans l'enseignement supérieur sera d'ores et déjà limitée par des « caractéristiques scolaires », par l'éventail des possibles d'autant plus restreint que la série et le type de baccalauréat se retrouvent en bas de la hiérarchie qu'il existe entre eux. Or, comme on l'a vu précédemment, ces « caractéristiques scolaires » des élèves que sont le type et la série de baccalauréat, sont le résultat de biais sociaux et contextuels.

On peut donc se demander si le caractère typé socialement des filières d'enseignement supérieur (figure 1) relève uniquement de facteurs scolaires et d'inégalités des possibles ou s'il est aussi résultat de choix d'orientation marqués socialement comme c'est le cas au niveau des paliers antérieurs.

Figure 1

ORIGINE SOCIALE DES ETUDIANTS FRANÇAIS INSCRITS DANS LES PRINCIPALES FORMATIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR



Source : Repère et références statistiques, édition 2005 (DEP – MEN).

2.2. Des phénomènes d'auto-sélection expliquent les choix d'études supérieures

Concernant l'inégalité des possibles, les résultats de Lemaire (2004) sont sans équivoque. À possibilités équivalentes, tous les bacheliers n'accèdent pas aux mêmes formations. À partir d'un panel de bachelier de la DEPP, elle observe qu'un bachelier S a 2,8 fois moins de chances d'accéder en CPGE quand il est de milieu populaire que quand il est de milieu supérieur.

On peut faire deux hypothèses sur les facteurs de ce caractère typé de l'accès aux différentes filières, à résultats scolaires comparables :

- la sélection à l'entrée des filières sélectives qui serait, même à caractéristiques scolaires données, plus dure pour les élèves de milieu populaire.
- l'auto-sélection, c'est-à-dire le fait que les élèves de milieu défavorisé et leurs familles se sélectionneraient eux-mêmes et renonceraient à une filière, même lorsque leurs résultats leur permettraient et, de fait, ne demanderaient pas les orientations les plus ambitieuses ou les plus sélectives, ou celles qu'ils perçoivent comme sélective.

Si l'on suit les conclusions du rapport du CNE sur l'université (CNE 2004) qui souligne la baisse de la sélectivité à l'entrée l'ensemble des filières « fermées » de bac+2, le caractère socialement typé de l'accès relèverait de l'auto-sélection.

Peu de données permettent vraiment d'analyser la transition secondaire – supérieur, avec un suivi systématique dans le supérieur d'élèves dont on connaît la situation à la fois dans le secondaire et dans le supérieur et dont on pourrait analyser la demande d'une part, puis l'orientation effective d'autre part. Nakhili (2007) compare les rapport de chances selon l'origine sociale d'une population de futurs bacheliers en terminale en 2002 du Panel 1995 de la DEP d'envisager une CPGE à caractéristiques scolaires données aux résultats de Lemaire précédemment cités où il s'agit de du rapport de chances d'accéder en CPGE pour les élèves du panel de bacheliers 2002. Quand les bacheliers S à l'heure ont 2,8 fois plus de chances d'accéder en CPGE lorsqu'ils sont de milieu favorisé, ils avaient d'ores et déjà 2,3 fois plus de chances d'en émettre le souhait en terminale que les enfants de milieu défavorisé. Au final, le rapport de chance d'envisager une CPGE est légèrement moins élevé que celui d'y être effectivement admis, ce qui veut dire que la demande semble légèrement moins typée que l'accès. Ce dernier point permet d'apporter 2 nuances. 1/ Même si la demande semble moins typée que l'accès, il s'agit, en fait d'une aspiration et d'une intention de demande et non d'une demande effective. De fait, il est possible qu'une auto-sélection se soit manifestée entre l'intention de demande et la demande réelle. Quoi qu'il en soit, 2/ l'importance de l'auto-sélection, au niveau d'une simple intention d'en faire la demande, est assez proche de celle de l'accès véritable en CPGE pour conclure que le phénomène d'auto-sélection semble majoritaire dans l'explication de l'accès socialement différencié. À l'entrée dans l'enseignement supérieur, les inégalités d'orientation s'expliquent avant tout par des phénomènes d'auto sélection.

Conclusion

L'ambition scolaire des bacheliers, que ce soit le niveau d'études ou le choix de la formation visés après le bac, dépendent fortement du parcours scolaire dans le secondaire, du type de bac et des résultats au bac. Cependant à caractéristiques scolaires comparables, entrent également en jeu l'origine sociale des bacheliers, leur contexte de scolarisation et le sexe. En résumé, les ambitions des jeunes filles, de milieu peu favorisé et scolarisées dans des établissements à recrutement non favorisé seront moindres à niveau scolaire comparable. Ces éléments de connaissance issus de la revue de la littérature n'épuisent pas le sujet de la manière dont les bacheliers font leurs choix d'études supérieures : d'autres éléments participent à leur décision, comme par exemple, la confiance en soi ou le fait d'avoir construit un projet. Les choix d'études sont par ailleurs susceptibles d'être contraints par le système de sélection à l'entrée de certaines filières.

Les textes suivants décrivent et analysent les parcours des bacheliers dans l'enseignement supérieur, notamment ceux qui ont fait le choix (par défaut ou non) de poursuivre leurs études à l'université. Les données du panel d'élèves entrés en sixième en 1995 montrent que l'issue de la première année d'études est fortement conditionnée selon que les étudiants ont choisi leur inscription ou qu'ils se sont inscrits à l'université par défaut : 60 % des étudiants ayant choisi leur orientation passent en 2e année de licence, 25 % redoublent leur 1ère année et 11 % changent de filière. En revanche, 25 % des étudiants inscrits par défaut passent en 2e année, 22 % redoublent et 39 % changent de filière.

Les poursuites d'études varient également selon le type de baccalauréat obtenu : si dans l'ensemble 53 % des étudiants passent en 2e année de licence, ce taux varie de 67 % pour les bacheliers généraux à l'heure, à 21 % pour les bacheliers technologiques et 4 % pour les bacheliers professionnels (DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 1995). Ces différences de réussite s'expliquent par le fait que ces étudiants sont relativement différenciés à la fois sur le plan de l'origine sociale et de leur niveau scolaire (ces deux caractéristiques étant fortement corrélées), mais aussi par le fait que leur formation secondaire les a inégalement préparés à poursuivre leurs études au sein de l'université.

Bibliographie

Baillif C. (2006), « Les mécanismes de la sélectivité sociale dans l'enseignement supérieur », communication présentée dans le cadre du colloque international « Économie de l'éducation : principaux apports et perspectives », Dijon, 20-23 juin 2006.

Berthelot J.-M. (1989), « Le procès d'orientation de la terminale aux études supérieures », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 18, n° 1, p. 3-22.

Brinbaum Y., Kieffer A. (2005), « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées. Ambition et persévérance », *Éducation et Formations*, n° 72.

Chevalier T., Landrier S., Nakhili N. (2009), *Du secondaire au supérieur : continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes, Un état des savoirs*, Paris, La documentation française, Collection « Panorama des savoirs ».

Duru-Bellat M. et Mingat A. (1988), « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences" », *Revue française de sociologie*, vol. 29, n° 4, p. 649-666.

Duru-Bellat M., Jarousse J.-P. et Mingat A. (1993), « Les scolarités de la maternelle au lycée : étape et processus dans la production des inégalités sociales », *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 1, p. 43-60.

Lemaire S. (2005), « Les premiers bacheliers du panel : aspirations, image de soi et choix d'orientation », *Éducation et Formations*, n° 72.

Lemaire S. (2004), « Les bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur », *Éducation et formations*, n° 67.

Nakhili N. (2005), « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale », *Éducation et formations,* n° 72.

Nakhili N. (2007), *L'environnement scolaire, quels effets sur les aspirations « individuelles » : Le cas de l'entrée dans l'enseignement supérieur,* thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Bourgogne, 2007.

Vallet L-A et Caille J.-P. (1996), « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble », *Les dossiers d'éducation et formation*, n° 67.

Mesure de la réussite et réussite de la mesure : **l'hétérogénéité des profils et des comportements d'étudiants en L1**

Valérie Canals[*]

Introduction

Diminution de la fréquentation des cours, réorientation, manque de motivation, non-réinscription en n+1, abandons, absence aux examens, décrochage… Ces nouveaux comportements des étudiants sont de plus en plus relatés par nombre d'enseignants. De façon indépendante ou cumulée, ils pèsent sur la réussite en première année de licence, alourdissant le coût des études universitaires pour la collectivité et pénalisant des étudiants qui ne retireront manifestement pas le gain espéré de leurs études. Si ces faits ne sont pas nouveaux, ils suscitent aujourd'hui encore des débats dans la vie interne des établissements comme l'université Paul-Valéry de Montpellier 3 (UPV) par exemple (Annexe 1).

C'est tout d'abord l'ampleur du phénomène qui inquiète les enseignants. C'est ensuite l'objectif de mesure de la performance de l'activité d'enseignement, imposé par le nouveau mode de gouvernance des universités qui incite les équipes de direction à développer des outils de suivi et d'évaluation. Le nouveau modèle d'allocation des moyens aux universités fonde une partie des financements sur le nombre d'étudiants présents aux examens, invitant les universités à quantifier la présence. En lien avec la culture du résultat portée par l'évaluation de l'activité universitaire, des indicateurs sont mis en place pour évaluer l'efficacité des mesures d'aide à la réussite (Annexe 2. Un contexte institutionnel incitatif).

Au-delà du développement de la mesure et de l'évaluation, un enjeu pour les universités est de mieux comprendre les comportements étudiants et les facteurs qui pèsent sur leur réussite. L'analyse des données extraites du système d'information de la scolarité (APOGEE) apporte des premiers éléments de compréhension. Mais les questions soulevées nécessitent aussi la mise en place d'enquêtes *ad hoc*. C'est dans ce contexte particulier que deux types d'enquêtes ont été conduits à l'UPV : enquête sur les motivations d'inscription (Annexe 3) et enquête sur les étudiants de L1 non réinscrits en n+1 (Annexe 4). Leur objectif est d'apporter des éléments de connaissance sur ce public afin de mettre en œuvre des actions d'accompagnement personnalisées et d'orienter les dispositifs pédagogiques.

Sont tout d'abord présentés les résultats de l'enquête sur les motivations lors de l'inscription à l'université (1) qui montrent l'hétérogénéité des profils des étudiants inscrits en L1. Sont ensuite étudiés les motifs d'abandon en L1 et le devenir des étudiants non réinscrits une année plus tard (2). La conclusion confronte les principaux résultats de ces deux enquêtes et dresse des pistes d'analyse sur les liens entre les profils des étudiants accueillis à l'université et les comportements d'abandon en cours de L1 ou à la fin du L1. Ces résultats conduisent à interroger la pertinence de certains indicateurs de performance imposés par « le national » au regard du phénomène complexe de la réussite et de l'échec en première année de licence.

1. **L'entrée à l'université** : une réalité parfois éloignée des aspirations individuelles

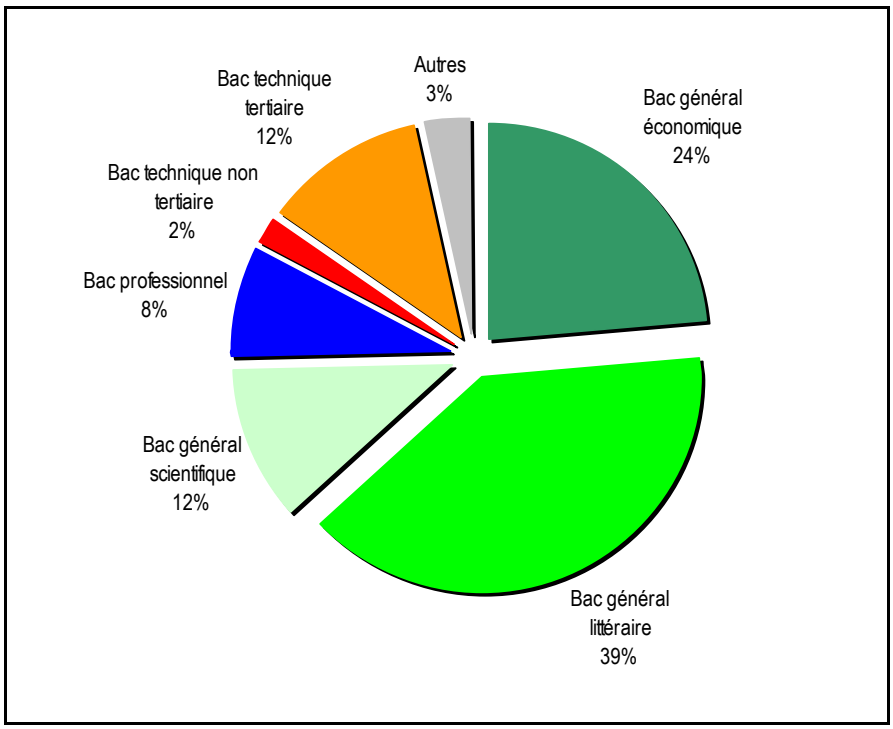
L'UPV est un débouché privilégié pour les bacheliers généraux, mais est aussi ouverte à un nombre significatif de bacheliers technologiques et de bacheliers professionnels

Les filières de l'UPV restent un débouché privilégié pour les titulaires du baccalauréat littéraire. Ils représentent 39 % des inscrits en 2009. Viennent ensuite les titulaires de bac ES (24 %). Les séries S et STT représentent chacune 12 % des néo-bacheliers et les bacheliers professionnels représentent 8 % de ces effectifs. Si ces derniers sont de plus en plus nombreux à souhaiter s'engager dans des études supérieures, il est utile de rappeler que le bac pro a une finalité d'insertion professionnelle même si ce baccalauréat, comme les autres, permet à ses titulaires d'accéder à l'enseignement supérieur. Du fait d'une demande sociale de plus en plus importante en faveur de la poursuite d'études, les bacheliers professionnels sont de

[*] Observatoire de la vie étudiante (OVE) université Montpellier 3

plus en plus nombreux à tenter leur chance à l'université et cela malgré un taux de réussite en L1 particulièrement faible.

REPARTITION DES NOUVEAUX BACHELIERS INSCRITS EN L1 SELON LE GROUPE DE BAC A L'UM3 EN 2009 (%)



Source : APOGEE

1.1. Des inscrits à l'UM3 motivés par la discipline enseignée et l'utilité de la filière pour le projet professionnel

Poursuivre les études dans l'enseignement supérieur 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*. Vivre l'université comme une alternative à l'entrée sur le marché du travail ou une façon d'obtenir une carte d'étudiant sont des modalités très peu citées.

POURQUOI AVEZ-VOUS CHOISI DE POURSUIVRE LES ETUDES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ? (REPONSES MULTIPLES)

Pour construire un projet professionnel	53,1 %
Pour avoir un diplôme supérieur au bac et augmenter mes chances d'insertion professionnelle	46,2 %
Pour obtenir un diplôme nécessaire à un concours ou à l'entrée dans une école	25,5 %
Parce que vous hésitez à vous lancer dans la vie professionnelle	3,8 %
Pour avoir le statut d'étudiant	2,9 %

2 096 répondants à la question sur 2 137. Source : enquête Motivations UM3.

Les principales raisons ayant motivé le choix de la filière sont *l'intérêt pour les disciplines enseignées* (cité par 97 % des répondants à l'enquête) et *l'utilité de la filière pour réaliser le projet professionnel* (citée par 93 % des répondants). Vient ensuite *l'intérêt pour les débouchés professionnels de la filière* (cité par 76 % des étudiants). Deux modalités sont moins souvent mentionnées : la *série du bac qui limite le choix* et *l'engagement dans des études qui semblent plus faciles*. Toutefois, dans les deux cas, les réponses diffèrent selon la série du bac détenue : les bacheliers professionnels et technologiques sont respectivement 59 % et 66 % à penser que la série de leur bac limite leur choix de filière.

QUELLES RAISONS ONT MOTIVE VOTRE INSCRIPTION DANS LA FILIERE CHOISIE ?
(REPONSES MULTIPLES)

	Nb	%
Intérêt pour les disciplines enseignées	1 872	97,3 %
Engagement dans des études qui vous semblent plus faciles	183	12,1 %
Intérêt pour les débouchés professionnels de la filière	1 251	75,7 %
Vous pensez que votre série de bac limite vos choix	328	21,4 %
Cette filière est utile à votre projet professionnel	1 656	93,0 %

Source : enquête Motivations UM3.

Le choix de l'université est principalement lié à l'offre de formation (37 % des répondants mettent en avant la *diversité des formations* dans le choix effectué) et au fait que seule l'université *propose la formation qui intéresse l'étudiant*. Seuls 16 % des répondants réaffirment ce choix *suite à un refus ou échec ailleurs*.

POURQUOI AVEZ-VOUS CHOISI L'UNIVERSITE POUR VOS ETUDES SUPERIEURES ?
(REPONSES MULTIPLES)

Parce que l'université offre une grande diversité de formations	37,3 %
Parce que seule l'université propose la formation qui m'intéresse	31,0 %
Parce que l'université est un lieu de culture et d'ouverture	28,4 %
Parce que l'université permet de me préparer aux concours	19,6 %
Suite à un refus ou échec ailleurs	16,4 %
Parce que je n'avais pas les moyens financiers pour un autre type/lieu d'enseignement supérieur	8,5 %

2 090 répondants à la question sur 2 137. Source : enquête Motivations UM3.

À la question *« Quel est à votre avis le principal élément qui risque de vous poser le plus de difficulté lors de votre première année à l'université ? »* c'est *l'adaptation au rythme universitaire* qui est le plus fréquemment cité. Autres difficultés mentionnées : le *financement des études*, la *motivation pour travailler seul* et la *gestion du stress*. *L'adaptation à une grande ville* et *l'éloignement par rapport à la famille* sont peu perçus comme des difficultés potentielles.

QUEL EST LE PRINCIPAL ELEMENT QUI RISQUE DE VOUS POSER LE PLUS DE DIFFICULTE LORS DE VOTRE PREMIERE ANNEE A L'UNIVERSITE *?*

	Nb	*% cit.*
Adaptation au rythme universitaire	350	*20,9 %*
Financement des études	263	*15,7 %*
Motivation de travailler seul	259	*15,5 %*
Gestion du stress	219	*13,1 %*
Organisation matérielle (logement, repas, linge...)	149	*8,9 %*
Niveau d'études	135	*8,1 %*
Gestion de la liberté	110	*6,6 %*
Éloignement par rapport à la famille	99	*5,9 %*
Adaptation à une grande ville	87	*5,2 %*
Total	*1 671*	*100,0 %*

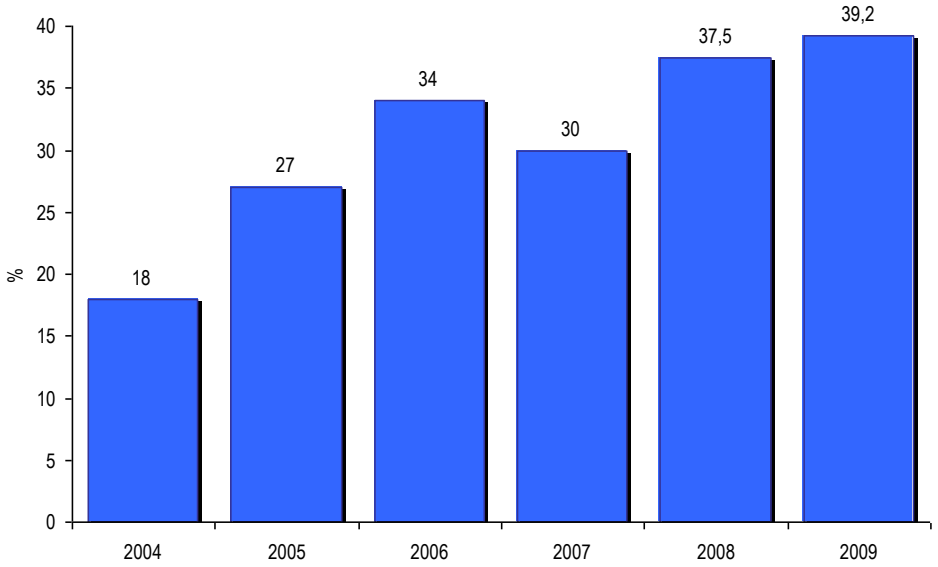
Source : enquête Motivations UM3.

1.2. L'UM3, second choix d'orientation après le bac pour près de quatre bacheliers sur dix, plus fréquemment des bacheliers professionnels et technologiques

La façon dont sont orientés les étudiants entre les différentes composantes de l'Enseignement supérieur constitue un dysfonctionnement important de notre système et participe à l'échec en L1. En effet, la demande de poursuites d'études des nouveaux bacheliers est logiquement orientée par le type de baccalauréat obtenu : études universitaires longues pour les séries générales et études professionnalisantes courtes pour les séries technologiques voire professionnelles[1]. Toutefois, s'il est vrai que ces derniers tentent de poursuivre les études dans la continuité des choix précédents, les STS en particulier, il apparaît que la sélection leur ferme les portes de ces formations. Ce processus aboutit à une orientation vers l'université non choisie.

Sur ce point, les enquêtes de motivation réalisées à chaque rentrée universitaire lors des inscriptions administratives permettent de quantifier ce choix contraint. À la question « *votre inscription en 1ère année correspond-elle à votre premier vœu d'orientation à l'issue de la classe de terminale ?* », 39,2 % des néo-bacheliers ont répondu « *non* ». Depuis 2004, date de la première enquête, la part des « étudiants orientés par défaut » est passée de 18 à 39 %.

PART DES ETUDIANTS ORIENTES PAR DEFAUT (%)

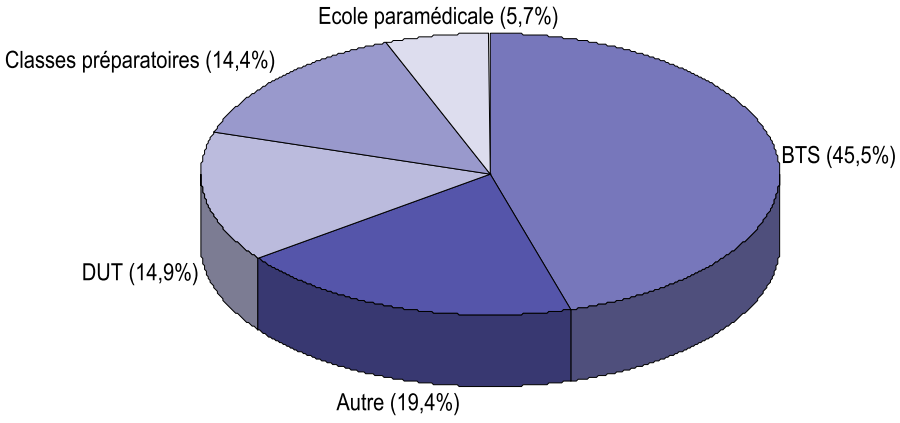


Source : enquête Motivations UM3.

L'inscription en première année se présente alors comme une situation d'attente, parfois aussi comme une alternative à l'arrêt des études. Pour la plupart, ces étudiants déclarent avoir déposé un dossier pour une STS (45 %), classes préparatoires (14 %), IUT (15 %) ou écoles paramédicales (6 %). La catégorie *autres formations* (19 %) regroupe différentes écoles : éducateur, beaux-arts, architecture, danse, etc. S'ils n'y sont pas rentrés c'est parce que leur candidature n'a pas été retenue.

[1] Ces derniers tentent leur chance à l'université alors qu'il y a une dizaine d'années, la plupart d'entre eux entraient sur le marché du travail directement après l'obtention du baccalauréat (en 10 ans les effectifs de bacheliers professionnels inscrits en L1 à l'UPV sont passés de 149 à 310). Le mouvement massif de poursuite d'études vers l'université traduit bien une réalité : le diplôme protège contre le chômage même si ses effets sont aujourd'hui amoindris et si l'entrée des diplômés sur le marché du travail est plus difficile (emplois précaires, allongement de la période d'insertion, etc.).

VŒU D'ORIENTATION NON SATISFAIT (%)



Source : enquête Motivations UPV.

Face à cette sélection qui s'opère désormais à l'entrée de ces formations, les étudiants se dirigent vers l'université et plus particulièrement vers certaines filières comme AES, info communication, psychologie, LEA et arts plastiques.

Cette forme d'accès à l'université a des conséquences sur les parcours : moins motivés, ces étudiants ne s'engageront pas et ne persévèreront pas dans les études. Des notes faibles ou des échecs peuvent s'en suivre et certains d'entre eux abandonneront plus ou moins rapidement leurs études. La proportion des inscrits par défaut, aussi délicate soit-elle à estimer, ne touche pas toutes les filières de la même façon (elle concerne près de 6 étudiants sur 10 dans certaines filières contre moins de 2 sur 10 dans d'autres) ni les séries de baccalauréat. Sur 100 bacheliers littéraires, 28 estiment être à l'université par défaut contre près de 56 pour 100 pour les bacheliers professionnels ou technologiques. Ce repli des bacheliers technologiques vers les filières universitaires n'est pas propre à l'année 2008. On retrouve le même niveau pour les années antérieures.

PART DE LA POPULATION INSCRITE EN L1 PAR DEFAUT SELON LE GROUPE DE BAC (%)

Groupe de bac	Orientation par défaut (%)
Professionnel	56 %
Technologique	55 %
Scientifique	45 %
Économique et social	37 %
Littéraire	28 %
Total	39 %

Source : enquête Motivations UPV.

1.3. Au-delà du critère d'inscription par défaut, une hétérogénéité des profils étudiants et de leurs attentes vis-à-vis des études

Les différences de motivations des étudiants inscrits en première année de licence ne résultent pas uniquement du fait qu'ils se sont inscrits par défaut ou non, suite à un refus d'entrée dans une autre filière. Ce critère, qui joue vraisemblablement sur les stratégies étudiantes, ne peut le résumer à lui seul. La réalité est plus complexe comme le montrent les résultats d'une analyse de la population des nouveaux bacheliers

sous forme d'analyse multivariée (classification automatique) de 4 variables[2]. Cette analyse permet d'obtenir quatre profils[3] qui révèlent l'hétérogénéité des promotions d'étudiants inscrits en L1.

	Ambitieux (22%)	Motivés (46%)	Mal orientés (22%)	Passagers (10%)
Projet scolaire				
Infra L3				••
L3		••	••	
M2 ou D	••			
Vous êtes à l'université				
Par choix	••	•		•
Par défaut		•	••	•
Persistance en cas de difficulté dans la filière				
Ténacité	••	••	•	
Fragilité			•	••
Études vs Emploi				
Études	••	••		
Emploi			••	••

Source : enquête Motivations UM3.

Les primo-entrants composant le premier type, *les ambitieux*, représentent 22,4 % des effectifs. Les bacheliers L et ES y sont surreprésentés. Ils sont principalement à l'université par choix. Leur entrée en L1 est le début d'un long parcours : en termes de projet scolaire, ils visent majoritairement le M2 ou le doctorat ; 89 % d'entre eux comptent persister dans leur filière pour réussir et continueraient les études même si un emploi se présentait. 73 % d'entre eux ont un projet professionnel précis. Pour les aider dans leurs choix d'orientation, ils ont utilisé bien plus fréquemment que les autres types les services d'un conseiller d'orientation (49 % contre 36 % pour la moyenne de la promotion) ainsi que les services offerts par le lycée (conseils d'un professeur ou conférence).

Le second type, *les motivés*, représente 45,9 % des primo-entrants. Au sein de ce groupe, près de 60 % d'entre eux y sont par choix. Leur projet scolaire est calé sur la licence (pour 88 % d'entre eux) ou plus. En cas d'échec ils persisteront dans la filière. Ils n'arrêteraient pas les études si un emploi correspondant à leurs attentes se présentait. 66 % d'entre eux ont un projet professionnel. Si pour certains d'entre eux l'entrée à l'université n'était pas réellement un choix il semble qu'ils aient rationalisé leur arrivée en se positionnant correctement sur le niveau moyen de certification (la licence).

Le troisième type, *les passagers*, regroupe 10,3 % des primo-entrants dont de très nombreux bacheliers S. Au sein de ce groupe un étudiant sur deux a déclaré être orienté par défaut (53%). Pour 64 % d'entre eux, la durée des études envisagées est minimaliste et calée sur l'obtention de la L1 voire une L2 ; 61 % d'entre eux arrêteraient leurs études contre un emploi et 70 % ne comptent pas persister dans la filière. Près de 3 d'entre eux sur 10 n'ont pas de projet professionnel. Si au niveau global, 9 étudiants sur 10 se sont renseignés sur les choix de filière c'est dans ce groupe qu'ils sont les moins nombreux (80 %). Pour les aider dans leurs choix ils ont beaucoup plus mobilisé la famille ou les amis que les services proposés par le lycée (COP, professeur) ou les salons ou forums. Cette inscription à l'université semble être le seul lieu possible en attente d'intégration ailleurs sans se projeter jusqu'au niveau licence. Leur projet est différé en attendant d'intégrer une école.

Enfin le dernier type, *les mal orientés* représente 21,5 % des primo-entrants. Les bacheliers technologiques y sont surreprésentés. 69 % d'entre eux sont à l'université faute de mieux. Malgré cette difficulté d'orientation,

[2] Votre inscription en L1 correspond à votre premier vœu ? Oui / Non = [Par choix ; Par défaut] ; Jusqu'à quel niveau d'études pensez-vous aller ? [Infra L3 ; L3 M1 ; M2 et D] ; en cas de difficulté dans les études, persisterez-vous ? Oui / Non [Ténacité ; Fragilité] ; Si on vous proposait un emploi stable abandonneriez-vous les études ? Oui / Non [Emploi / Études].

[3] À partir de la sélection des caractéristiques des étudiants, nous avons mis en évidence quatre grands profils d'étudiants. 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 x est caractérisé par des étudiants qui sont orientés par défaut cela ne veut pas dire que tous les étudiants de ce groupe sont orientés par défaut, mais que la proportion de ceux qui le sont est significativement plus élevée dans ce groupe que dans l'ensemble de la population.

leur projet scolaire vise la licence pour 83 % d'entre eux et près de 46 % d'entre eux persisteraient dans la filière en cas de problème. Toutefois la motivation face à l'emploi est fragile : 60 % abandonneraient les études si un emploi se présentait. Pour s'informer, ils ont moins mobilisés les services officiels et se sont peu déplacés dans les salons. Comme pour le groupe des passagers, ils se sont fréquemment inscrits en attente d'intégration dans une école.

Les étudiants « ambitieux » et « motivés » correspondent au schéma traditionnel de l'étudiant, pour lequel l'investissement dans les études est calé sur l'obtention du diplôme qui permettra de construire le projet professionnel, de passer un concours etc. Ils se déclarent prêts à surmonter les difficultés potentielles qui les attendent à l'université. Les deux autres types d'étudiants « passagers » et « mal orientés » sont plus incertains sur leurs capacités scolaires, prêts à renoncer aux études si une opportunité d'emploi se présente. Ils sont dans une situation d'attente. Vécu passivement, leur passage à l'université correspond à une séquence qui ne fait que retarder leur entrée sur le marché du travail : ils sont plus fragiles dans leur rapport aux études.

2. La première année de licence, année de transition pour de nombreux étudiants

« L'évaporation » des étudiants de L1, qu'elle résulte de leur absence aux examens[4] ou de leur non-réinscription d'une année sur l'autre, pèse sur le taux de réussite et la performance de l'université. Ces comportements sont à relier aux difficultés de tous ordres rencontrées par une majorité d'étudiants lors de leur entrée à l'université : manque de motivation, encadrement insuffisant, niveau requis trop élevé… Toutefois, ces comportements d'étudiants ne sont pas toujours synonymes d'échec. Ils s'inscrivent aussi dans des stratégies de réorientation à l'issue d'une première année qui a servi d'année de transition entre le secondaire et le supérieur. La réalité est donc complexe.

2.1. De 2008 à 2009 : 42 % **d'étudiants non réinscrits. Plus souvent des bacheliers professionnels** et technologiques, ayant échoué aux examens

Tous baccalauréats confondus et quel que soit le résultat aux examens, les données disponibles pour les L1 indiquent un taux de non-réinscrits très important. Depuis 2003, ce taux est passé de 35 à 42 %.

PART DES NOUVEAUX BACHELIERS INSCRITS EN L1 EN N NON REINSCRITS EN N+1

2003	2004	2005	2006	2007	2008
35%	36%	37%	40%	43%	42%

Source : APOGEE.

À l'issue de la première année de licence, les étudiants peuvent connaître plusieurs situations : admis, AJAC ou ajournés. En fonction de ce résultat aux examens, la probabilité de poursuivre à l'université est différente. En moyenne, 10% des admis et 31% des AJAC ne se réinscriront pas à l'université ainsi que 60% des ajournés.

PART DES NEO-BACHELIERS NON REINSCRITS EN N+1 EN FONCTION DU RESULTAT OBTENU EN N (%)

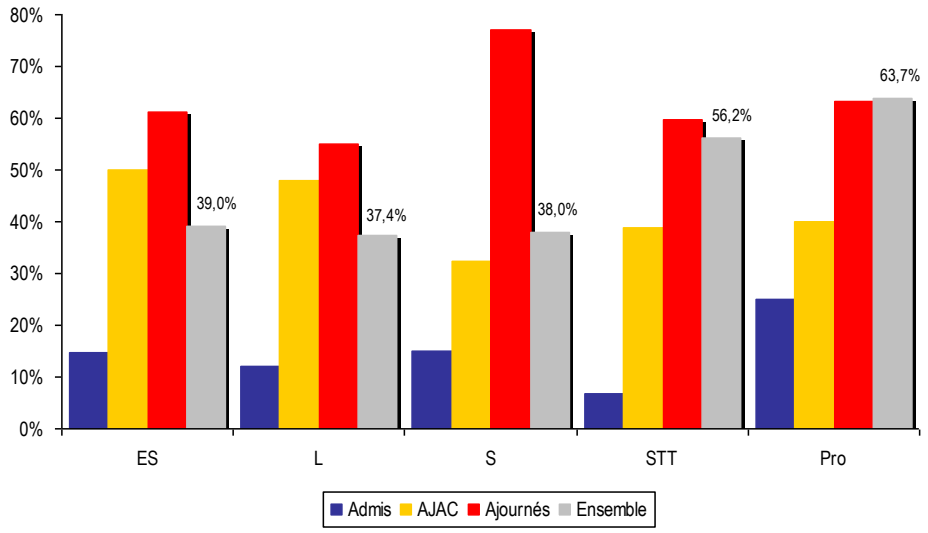
	Admis	AJAC	Ajournés	Sans résultats
2004	9,3%	28,1%	56,5%	88,1%
2005	9,3%	23,3%	58,2%	88,6%
2006	8,8%	33,9%	61,2%	92,0%
2007	11,9%	25,2%	65,9%	88,4%
2008	13,2%	47,1%	60,4%	87,5%
Moyenne sur les 5 années	*10,5%*	*31,5%*	*60,5%*	*88,9%*

Source : APOGEE.

[4] En moyenne près de 15 % des inscrits en L1 ne se présentent pas aux examens.

La non-réinscription en n+1 est liée à la fois aux résultats aux examens, mais aussi au type de baccalauréat. Même après avoir réussi la première année les bacheliers professionnels n'hésitent pas à quitter l'université.

PART DES NEO-BACHELIERS NON REINSCRITS EN N+1 (%)

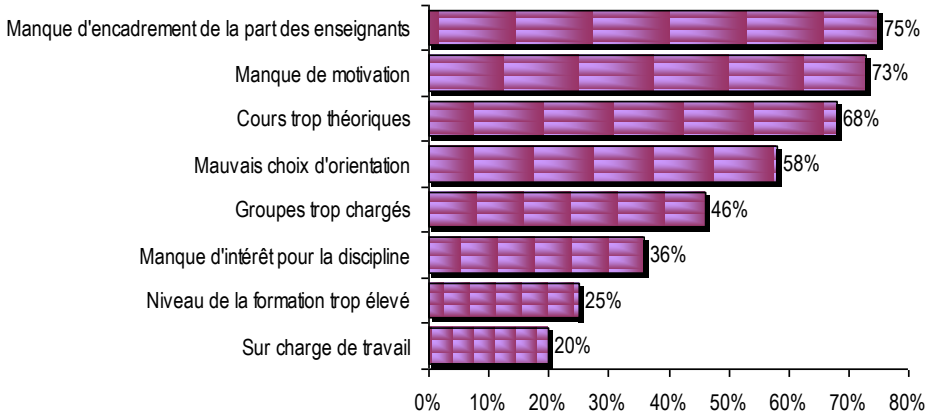


Source : APOGEE.

2.2. Des motifs d'abandon divers : manque d'encadrement ou de motivation, cours trop théoriques, niveau insuffisant…

L'étude des abandons et/ou réorientations qui ont lieu au cours ou à la fin de la première année permet de compléter ce tableau et de mieux appréhender les stratégies des étudiants. Concernant leur inscription en première année, 79 % des décrocheurs affirment avoir éprouvé des difficultés en cours d'année. Les difficultés mentionnées sont de plusieurs ordres. Elles sont principalement liées au *manque d'encadrement de la part des enseignants* (cité dans 75 % des cas). Une fréquence qui fait ressortir que les étudiants sont mal préparés aux modalités des enseignements à l'université et révèle le dur apprentissage du métier d'étudiant. Arrivent ensuite les raisons liées au *manque de motivation* (73 %), puis les difficultés liées aux *cours trop théoriques* (68 %) et induites par *un mauvais choix d'orientation* (58 %). En fin de classement sont mentionnées les modalités liées à une certaine inadéquation entre les connaissances de base et les exigences de l'université (*niveau de formation trop élevé, surcharge de travail*).

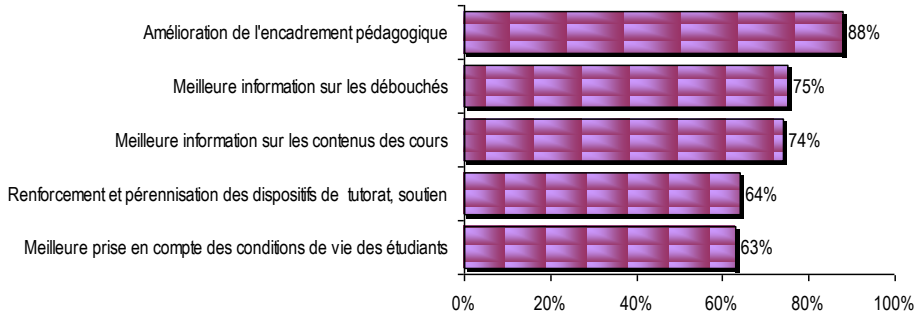
PENDANT VOTRE ANNEE DE L1 AVEZ-VOUS RENCONTRE DES DIFFICULTES DANS LES ETUDES ? SI OUI, LESQUELLES ?



Source : enquête Non-réinscrits en L1.

Il a été demandé aux étudiants de choisir, parmi différentes modalités, quelles mesures d'accueil et accompagnement devraient être, à leur avis, développées pour mieux les aider à surpasser leurs difficultés à l'université. *L'amélioration de l'encadrement pédagogique* est citée par 88 % des répondants. Ce résultat souligne une certaine contradiction entre la représentation que se font les étudiants de l'université et la réalité. Ces items se retrouveront en bonne place dans l'analyse des questions ouvertes. Les étudiants semblent aussi mal informés des contenus pédagogiques et des difficultés des filières.

QUELLES MESURES D'ACCUEIL OU D'ACCOMPAGNEMENT DES ETUDIANTS AURIEZ-VOUS SOUHAITE VOIR MISES EN ŒUVRE ?

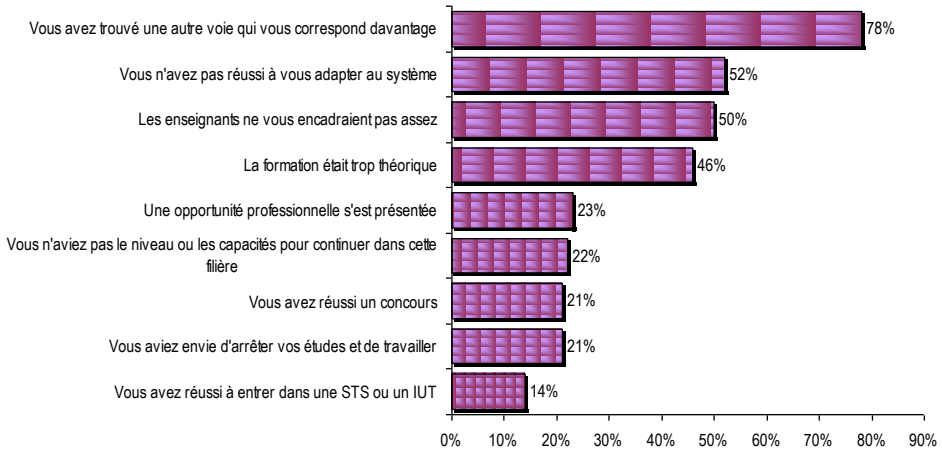


Source : enquête Non-réinscrits en L1.

2.3. Devenir des étudiants en n+1 : **les réorientations et poursuites d'études dominent**

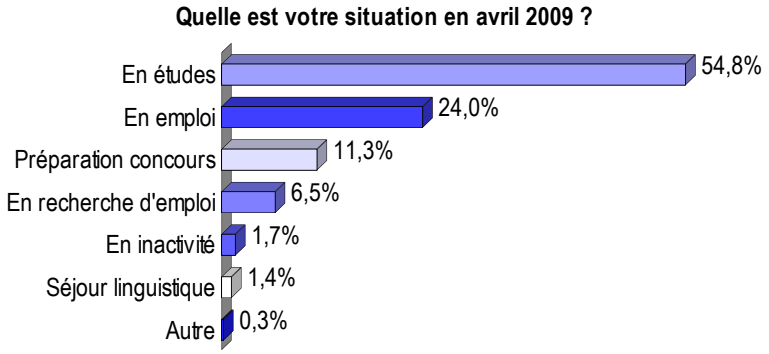
Les enquêtes réalisées permettent aussi d'identifier les rythmes d'abandon et de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les étudiants inscrits en première année sont amenés à arrêter les études au cours du premier semestre. L'analyse des résultats montre bien que pour une majorité d'étudiants non réinscrits en n+1, la première année à l'université est vécue comme une position d'attente avant de s'orienter vers une filière qui leur convient mieux. Après un passage en L1, la non-réinscription à l'université est principalement motivée par le fait d'avoir trouvé *une autre voie qui leur correspondait davantage* (item cité par près de 78 % des répondants). Arrivent ensuite les raisons liées aux *difficultés d'adaptation au système* (52 % des citations), le *manque d'encadrement des enseignants* (50 %) et la *formation trop théorique* (46 %).

POUR QUELLES RAISONS NE VOUS ETES-VOUS PAS REINSCRITS A L'UNIVERSITE ?



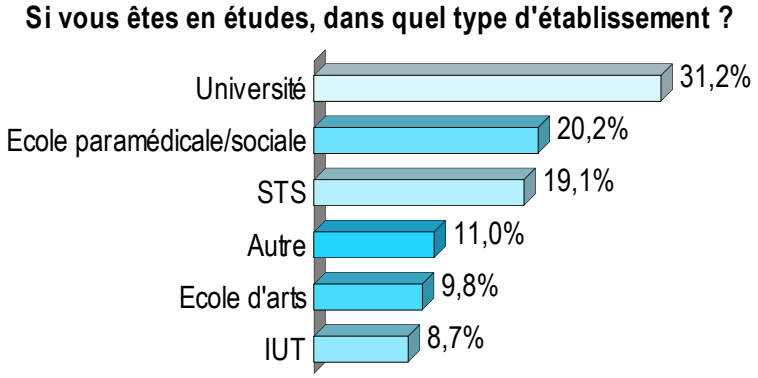
Source : enquête Non-réinscrits en L1.
Part des répondants à chacun des items (réponse multiple).

Ces résultats montrent bien que le décrochage n'est pas synonyme d'échec. En effet, tous les jeunes qui échouent en première année de licence ne sortent pas du système éducatif : les réorientations sont nombreuses notamment en STS (ou IUT/écoles paramédicales). À la date de l'enquête, près de 55 % des « décrocheurs » sont en *études et* 11 % en *préparation de concours.* Pour ces étudiants, le passage à l'université est le plus souvent vécu comme une étape, une transition en attendant une autre opportunité. Ils sont restés parfois quelques semaines à l'université avant de la quitter de façon plus ou moins définitive pour une autre orientation.



Source : enquête Non-réinscrits en L1.

Les individus en poursuite d'études se sont réorientés principalement en université (31 %), écoles paramédicales/sociales (20 %) ou STS (19 %).



Source : enquête Non-réinscrits en L1.

Conclusion

Articulée à l'exploitation des données issues de la scolarité, la mise en regard des résultats de ces deux enquêtes permet de mieux comprendre les comportements étudiants en termes de choix d'orientation et de motivation, et ainsi de porter un regard renouvelé sur l'échec et la réussite en L1.

L'UPV accueille des étudiants motivés, pour la plupart d'entre eux, par la discipline enseignée, son utilité pour leur projet professionnel : principalement titulaires d'un bac général, mais aussi d'un baccalauréat professionnel ou technologique (soit 20 % des inscrits en L1). Pour 6 étudiants sur 10, l'UPV est le premier choix d'orientation après la terminale. Mais pour 4 étudiants sur 10, c'est un second choix suite à un refus dans une autre formation, notamment en STS et IUT. Cette inscription par défaut touche beaucoup plus les bacheliers professionnels et technologiques, illustrant les incohérences de la sélection actuelle à l'entrée dans l'enseignement supérieur court : les STS et IUT auxquelles leur formation les prépare profitent d'abord aux « bons » étudiants issus des filières générales préférant ces voies de formation à l'université. Ce mode de sélection conduit les bacheliers professionnels et technologiques à s'inscrire à l'université, institution qui offre un mode d'enseignement pour lequel ils sont moins bien préparés et les amène au devant de difficultés pour suivre en L1. Ils semblent moins bien informés : à la fois avant la rentrée universitaire des contenus et des difficultés des cours, de l'importance du travail à fournir, etc., mais aussi pendant l'année universitaire des encadrements et des services à leur disposition, du système des examens, etc. Peu formés aux méthodes

d'étude et de travail universitaire (gestion du temps, prise de notes, étude d'un cours, techniques d'expression, stratégies d'examen, etc.), certains d'entre eux lâchent prise rapidement

Cette « évaporation » pèse sur le taux de réussite et la performance de l'université. Toutefois, elle n'est pas toujours synonyme d'échec. Les étudiants s'inscrivent aussi dans des stratégies de réorientation à l'issue d'un L1, année qui a servi de transition entre le secondaire et le supérieur : 66 % des étudiants non réinscrits sont encore en étude l'année suivante.

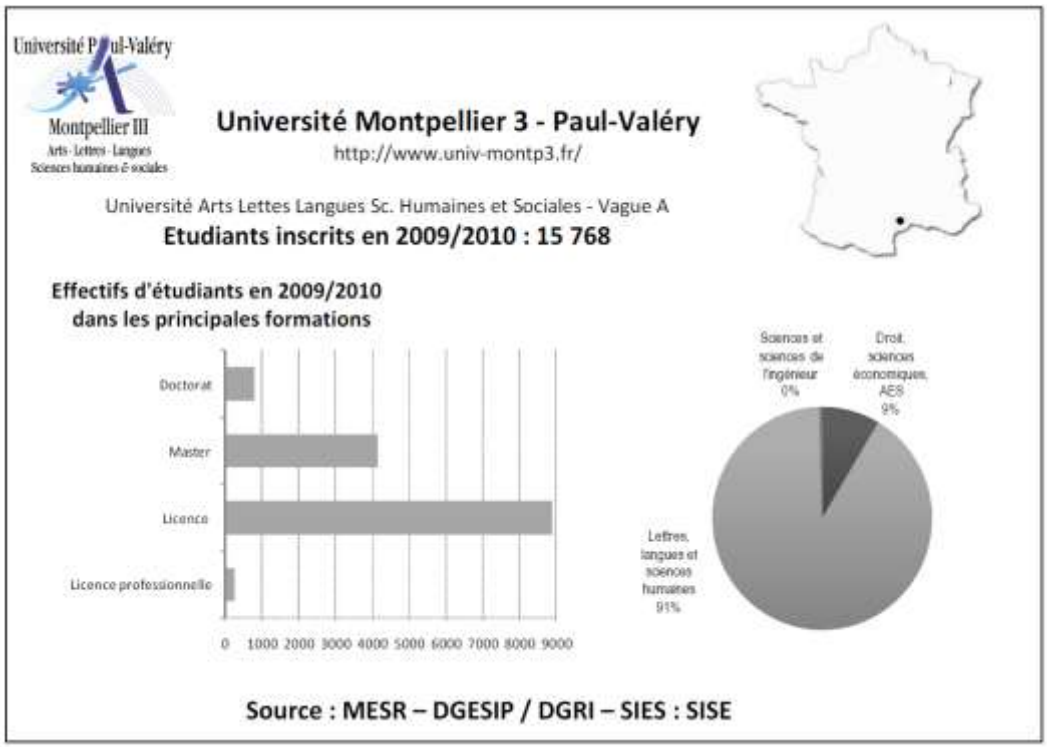
Ces constats débouchent sur deux pistes de réflexion.

D'une part, ils mettent en évidence les incohérences des mécanismes de transition secondaire-supérieur actuels. Le fonctionnement de l'enseignement supérieur permet le libre accès de tous les bacheliers à l'université et conduit à sélectionner les meilleurs d'entre eux à l'entrée des formations supérieures courtes. Ceci oblige les bacheliers technologiques ou professionnels à s'inscrire à l'université dans des formations qui ne sont pas faites pour eux et qu'ils n'ont pas forcément choisis. Leur taux d'échec y est très élevé… beaucoup plus élevé que celui des bacheliers généraux quelle que soit la série du bac, la filière choisie et leur motivation à poursuivre dans les études supérieures. Ces inscriptions tirent vers le bas le taux moyen de réussite d'une université.

D'autre part, ils conduisent à s'interroger sur la pertinence des indicateurs de réussite. Un taux de réussite défini comme le rapport entre le nombre d'admis et le nombre d'inscrits pointe les limites de la mesure de l'échec et de la réussite. En effet, une hausse de ce taux peut être la résultante d'un changement dans les normes d'évaluation (généralisation du contrôle continu par exemple), de la mise en place d'une politique plus indulgente en matière d'évaluation des connaissances (qui consisterait à niveau d'accès identique à rendre plus facile l'obtention des diplômes), etc. Comment dans ce contexte interpréter l'amélioration des performances selon cet indicateur ? Des indicateurs comme « le taux de présence aux examens » ou « la part des inscrits en L1 accédant au L2 l'année suivante posent également problème. Cet indicateur qui a comme cible 52 % pour 2012 est retenu pour l'évaluation des mesures prises par l'université dans le cadre du PRL, par exemple, pour améliorer la réussite des étudiants. À l'échelle d'un établissement, des questions se posent quant à la pertinence et au réalisme de l'indicateur proposé. Quel sens attribué à cette mesure ? Comment les universités peuvent-elles agir sur le nombre d'abandons ? Comment intégrer l'hétérogénéité des entrants en L1 ? Comment accompagner des étudiants qui sont en attente de réorientation ? Comment faire réussir des étudiants très éloignés de la certification du niveau licence ? Autant de questions qui résument une volonté commune d'améliorer la réussite mais pour laquelle l'université se trouve démunie sans moyens supplémentaires !

Annexe 1

L'UNIVERSITE PAUL-VALERY



Annexe 2
LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL

Les différentes réformes qui se sont succédé à un rythme rapide, ces dernières années, ont généralisé une culture de l'objectif au sein des universités. Depuis la mise en place de la LOLF[5], le budget de l'État est structuré en missions et programmes. Ces derniers reposent sur des objectifs déclinés en actions qui sont assorties de moyens et d'indicateurs. En complément, le projet de loi de finances est accompagné d'un projet annuel de performances qui fixe, pour un exercice donné, les objectifs et la valeur cible des indicateurs associés à chaque programme. En prolongement, la création de l'AERES[6], le vote de la loi LRU[7] et la mise en place du nouveau système d'allocation des moyens aux universités[8] incitent les universités à se doter d'outils pour mesurer leurs résultats et leurs performances. L'ensemble de ces réformes incitent les universités à mesurer tout un pan de leur activité pour légitimer l'investissement public. Peu à peu la production d'indicateurs s'est imposée comme une modalité essentielle de l'action publique.

L'un des axes stratégiques du programme « Formations supérieures et recherche universitaire », par exemple, est de porter la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur à 50 % d'une génération[9]. Cet objectif, soutenu par le Plan réussite en licence (PREL), a pour ambition de diviser par deux le taux d'échec en première année en cinq ans et de faire de la licence un vrai diplôme national qualifiant d'insertion ou de poursuite d'études.

Le Plan réussite en licence s'organise autour de trois grands principes[10] :
- généraliser l'orientation active, afin de favoriser une meilleure adéquation entre les aspirations et les capacités des lycéens et les formations leur offrant les plus grandes chances de réussite notamment par une spécialisation progressive des études et la mise en œuvre de passerelles à différentes étapes des cursus.
- développer la professionnalisation en élargissant le champ des compétences acquises.
- renforcer l'encadrement pédagogique afin de mieux prendre en compte la diversité des étudiants et de mettre en place, notamment grâce à la désignation d'enseignants référents et à la constitution d'équipes pédagogiques homogènes et permanentes, un accompagnement individualisé de chacun. Ces actions prévoient aussi un renouvellement des méthodes pédagogiques, se traduisant par la généralisation des groupes de petite taille, un suivi individualisé du travail personnel et par le développement du contrôle continu qui favorise la progression de l'étudiant.

En lien avec la culture du résultat portée par l'évaluation de l'activité universitaire (l'enseignement dans ce cas précis), un indicateur a été mis en place pour évaluer l'efficacité des mesures prises dans le cadre du PREL : la part des inscrits en première année de licence passant en seconde année.

PART DES INSCRITS EN L1 ACCEDANT EN L2 L'ANNEE SUIVANTE

2007 Réalisation	2008 Réalisation	2009 Prévision PAP 2009	2009 Prévision actualisée	2010 Prévision	2012 Cible
44,7 %	43,2 %	49 %		50 %	52 %

Source : PAP 2010, p.49.

En prolongement, le nouveau modèle d'allocation des moyens aux universités fonde une partie des financements sur le nombre d'étudiants présents aux examens. Au-delà de la quantification de la « présence », cet indicateur encourage les universités à étudier les raisons de cette absence. Ainsi, le nombre de « présents aux examens » devient un niveau stratégique pour l'établissement, car combiné avec le secteur de formation il détermine une partie du niveau de l'allocation de moyens attribué à l'université.

[5] Loi organique relative aux lois de finances.
[6] Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur.
[7] Loi relative aux libertés et responsabilités des universités (loi du 10 Août 2007).
[8] SYMPA : SYstème de répartition des Moyens à la Performance et à l'Activité.
[9] Projets annuels de performances du projet de loi de finances 2010 de la Mission interministérielle recherche et enseignement supérieur, p. 22.
[10] Projets annuels de performances du projet de loi de finances 2010 de la Mission interministérielle recherche et enseignement supérieur, p. 47-48.

Annexe 3
Enquête sur les motivations d'inscription

L'enquête sur les motivations d'inscription des étudiants à l'université a été mise en place à l'UPV en 2004. Elle est renseignée en juillet par l'étudiant quelques jours après l'obtention de son bac lors de son inscription administrative à l'université. L'interrogation concerne l'ensemble des inscrits. Le taux de réponse global varie de 66 à 75 % selon les années.

Cette enquête nous éclaire sur les raisons de l'inscription à l'université, dans telle filière et à l'UPV. D'où viennent les étudiants ? Quelles sont leurs attentes par rapport au diplôme ? Persisteront-ils dans la filière, dans les études ? Arrêteraient-ils les études en cours d'année contre un emploi ? Quelles sont les raisons qui poussent les étudiants à poursuivre les études ? Quels sont les choix et les projets de formation des étudiants : ont-ils fait des choix réels ou contraints ? Ont-ils un projet professionnel ? Autant d'interrogations dont les réponses apporteront quelques éclairages pour expliquer pourquoi certains étudiants s'engagent sans trop de mal vers une intégration dans le système universitaire, alors que pour d'autres, échec et abandon sont au bout de la route.

Annexe 4
Enquête sur les étudiants de L1 non réinscrits en n+1

Les enquêtes « décrocheurs » s'articulent autour de deux dispositifs.

- enquête menée sur les raisons de la non-réinscription des étudiants à l'université. La population enquêtée concerne l'ensemble des étudiants inscrits en L1 à l'université Paul-Valéry en 2007-2008 qui n'ont pas validé leur L1 et non réinscrits en 2008-2009 à l'université.
L'enquête a été réalisée par voie postale en mai 2009. 33 % des « décrocheurs » y ont répondu.

Cette enquête permet de mieux comprendre pourquoi une proportion importante de bacheliers ne se réinscrit pas à l'université en n+1. Les résultats permettent de nuancer la notion d'échec. La prise en compte de la diversité de ce public permet aussi de relativiser l'inadaptation de certains à l'université car souvent confrontés à une inscription par défaut. La mauvaise orientation et le manque d'information (contenu de la formation, débouchés professionnels, fonctionnement de l'université) des bacheliers restent des raisons majeures de ce départ sans validation de diplôme.

- l'enquête sur les étudiants inscrits en L1 en 2009-2010 non présents aux examens a pour objectif d'identifier les rythmes d'abandon et de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les étudiants inscrits en première année sont amenés à arrêter les études au cours du premier semestre (avant les examens du 1er semestre). Est-ce un abandon sans projet particulier par découragement, une réorientation, etc. ? Ont-ils des caractéristiques qui pourraient permettre de les identifier afin d'anticiper ce décrochage ?

Les projets estudiantins et leurs évolutions pour les bacheliers inscrits en DUT et licence en 2007 à Lille 1

Éric Grivillers[*]

Introduction

Afin de mieux connaitre les étudiants accueillis en premier cycle universitaire, l'Observatoire des formations et de l'insertion professionnelle (OFIP) de Lille 1 conduit des études sur les projets des étudiants. Ces études portent sur les projets de formation (projets estudiantins) et sur les projets professionnels des étudiants à l'entrée à l'université et en cours de cursus. Cette approche par les projets étudiants vient illustrer les analyses conduites par Valérie Canals sur l'hétérogénéité des profils d'étudiants inscrits en L1.

Ces études tentent également de percevoir la manière dont les attentes des étudiants, qu'ils restent ou non à Lille 1, évoluent au fil du temps. Les étudiants ont été interrogés à deux moments de leurs parcours : à leur entrée dans l'enseignement supérieur à l'université Lille 1 ; au cours de la troisième année d'études après l'obtention du baccalauréat. La spécificité de l'enquête est qu'elle interroge à trois ans tous les étudiants encore inscrits à Lille 1 mais aussi ceux qui poursuivent des études supérieures dans un autre établissement d'enseignement supérieur. Les résultats des réponses des répondants aux deux enquêtes ont été comparés. Ils viennent conforter un constat selon lequel, quelles que soient les motivations de l'inscription des néo-bacheliers à l'université, par choix ou par défaut, ces motivations évoluent avec l'expérience des études supérieures.

Valérie Canals, Yannick Lelong et Laurent Raoul ont montré que la première année d'université est une année de transition secondaire-supérieur pour un grand nombre d'étudiants, année qui débouche sur des réorientations fréquentes ou du décrochage. Éric Grivillers montre pour sa part que les projets d'études évoluent de manière significative au fil du déroulement du cursus, (succès, échec, réorientation…).

Les résultats présentés ici portent uniquement sur les projets estudiantins[1] des entrants à l'université et leurs évolutions (voir encadré : présentation de l'enquête). Ils distinguent les étudiants qui s'étaient inscrits en 2007 en première année de licence de ceux qui s'étaient inscrits la même année en première année de DUT. Les résultats obtenus montrent l'intérêt d'étudier l'évolution des projets en réalisant un suivi de cohorte (voir annexe méthodologique).

---

[*] Observatoire des formations et de l'insertion professionnelle, université Lille 1.

[1] Un rapport d'étude concernant les projets professionnels en plus des projets estudiantins est disponible depuis 2010 sur le site Internet de l'OFIP. Ce rapport fournit des analyses par types de diplôme et mention de diplôme : citer la référence.

Présentation de l'enquête

Trois objectifs principaux ont commandé la réalisation de l'étude sur les projets estudiantins : recueillir les projets des néo-bacheliers au moment de leur entrée à Lille 1, les projets lors de la troisième année d'études après l'obtention du baccalauréat quel que soit l'établissement d'inscription, constater les éventuelles évolutions des projets et à essayer de les interpréter.

La population étudiée

Elle compte 696 étudiants (nombre variable dans les tableaux de ce document selon le taux de non-réponse rencontré à la question traitée).

Ces étudiants partagent six caractéristiques communes : 1) ce sont des bacheliers 2007, 2) inscrits à l'université Lille 1 en 2007/2008, 3) en première année de licence ou de DUT, 4) qui ont répondu à l'enquête réalisée au moment de leur première inscription (en chaîne d'inscription), 5) qui ont également répondu à la réinterrogation opérée fin 2009/début 2010 et 6) qui à cette période sont en études (ou en études et emploi pour 7 % d'entre eux) à Lille 1 ou ailleurs.

Notions de projet et de changement

Lors des deux interrogations réalisées, le projet estudiantin est recueilli en demandant aux étudiants quel diplôme le plus élevé ils souhaitent obtenir (la spécialité, demandée lors de la première interrogation, a été abandonnée lors de la réinterrogation). Dans les ceux cas la question est fermée (16 items proposés ; case à cocher ; saisie par scanner).

Il y a changement de projet estudiantin si le diplôme déclaré en 2010 n'est pas le même que celui déclaré en 2007 (qu'il soit ou non de même niveau post-bac ; que sa spécialité ait ou non changé).

Sources de données

L'analyse est réalisée sur un fichier rendu anonyme constitué de variables issues du fichier scolarité de l'établissement (variables essentiellement sociodémographiques et scolaires), de variables issues de l'enquête réalisée au moment de l'inscription à Lille 1 en première année de licence ou de DUT en juillet et septembre 2007 (variables concernant les projets estudiantins mais aussi les motivations à l'inscription ainsi que les objectifs de l'année…), de variables issues de l'enquête réalisée fin 2009 début 2010 auprès des mêmes étudiants (variables concernant les projets estudiantins mais aussi les raisons de leur éventuelle évolution…).

1. Diversité des niveaux de formation visés à l'inscription : des ambitions identiques pour les inscrits en IUT et licence mais des voies de formations différentes

Au moment de leur première inscription dans l'enseignement supérieur, lorsqu'on interroge les bacheliers de l'année sur le diplôme le plus élevé qu'ils souhaitent obtenir, on constate que des différences statistiquement significatives existent entre ceux qui s'inscrivent à Lille 1 en première année de licence et ceux qui s'inscrivent en première année de DUT.

Si le souhait d'obtenir à terme un doctorat ne concerne presque uniquement que les néo-bacheliers inscrits en première année de licence, on constate que la proportion des inscrits qui souhaitent obtenir un diplôme de niveau bac+5 (master ou diplôme d'école d'ingénieurs ou de commerce) est supérieure parmi les inscrits en DUT : 62 % d'entre eux souhaitent, à terme, obtenir un diplôme de niveau bac+5 ou plus contre 53 % des inscrits en licence 1[2].

L'observation la plus remarquable est que près de la moitié (45 %) des étudiants qui s'inscrivent en DUT le font pour, à terme, être diplômé d'une école (d'ingénieurs essentiellement). Seuls 15 % des inscrits en DUT déclarent qu'ils souhaitaient obtenir un diplôme de niveau bac+2 comme diplôme le plus élevé.

Trois projets essentiels rassemblent, à parts égales (environ 25 %), la grande majorité des projets en matière de diplôme le plus élevé souhaité : le diplôme de licence (ou la licence professionnelle), le diplôme de master et le diplôme d'école d'ingénieurs (très majoritairement) ou de commerce.

Moins d'un étudiant sur dix s'inscrit à l'université (en licence ou en DUT) sans avoir de projet en terme de diplôme.

[2] Le constat a été réalisé avant la création des masters enseignement.

Tableau 1

DIPLOME LE PLUS ELEVE SOUHAITE AU MOMENT DE L'INSCRIPTION EN 1ERE ANNEE DE LICENCE OU DE DUT A LILLE1

Diplôme le plus élevé souhaité lors de la rentrée	Type de diplôme 2007/2008		Total
	Licence	DUT	
Indéterminé	8,1 %	7,1 %	7,8 %
DUT (BTS DEUST)	1,8 %	14,8 %	5,5 %
Licence & licence pro	28,9 %	15,3 %	25,0 %
Master	31,1 %	16,3 %	26,9 %
Doctorat	7,1 %	1,0 %	5,4 %
École (ingénieurs commerce)	21,8 %	45,4 %	28,5 %
Autre (paramédical, social…)	1,2 %	0,0 %	0,9 %
Total	446	182	628
	100,0%	100,0%	100,0%

Source : OFIP-Lille1-2010.

2. Évolutions des projets entre 2007 et 2010 : 7 étudiants sur 10 révisent leur projet

Si des différences significatives existent en matière de projet d'études entre les étudiants qui s'inscrivent en première année de licence et ceux qui s'inscrivent en première année de DUT, cela n'est plus le cas lorsqu'on mesure les évolutions éventuelles du projet.

On note avant tout que seuls 30% des étudiants réinterrogés début 2010 souhaitent vouloir obtenir le même diplôme que celui qu'ils avaient déclaré vouloir obtenir au moment de leur entrée dans l'enseignement supérieur.

Si 70 % des étudiants ont changé de projet, cela concerne essentiellement ceux qui avaient déjà un projet (56 % de l'ensemble des étudiants) et non pas ceux qui ont mieux défini leur projet (passage de « Indéterminé » à « Projet » entre 2007 et 2010), ni ceux qui ont perdu leur projet (passage de « Projet » à « Indéterminé » entre 2007 et 2010).

Néanmoins, début 2010, 1 % des étudiants n'ont toujours pas de projet en matière de diplôme le plus élevé.

Tableau 2

CHANGEMENT DU PROJET DE DIPLOME LE PLUS ELEVE SOUHAITE ENTRE L'INSCRIPTION 2007 ET JANVIER 2010

Changement du projet de diplôme le plus élevé	Type de diplôme 2007/2008		Total
	Licence	DUT	
Même projet	28,9 %	31,0 %	29,5 %
Projet différent	55,5 %	58,9 %	56,4 %
Indéterminé à Projet	7,2 %	5,1 %	6,6 %
Projet à Indéterminé	5,4 %	3,0 %	4,7 %
Toujours indéterminé	0,8 %	2,0 %	1,1 %
Inconnu	2,2 %	0,0 %	1,6 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Source : OFIP-Lille1-2010.

3. Le changement de projet concerne surtout des étudiants qui visaient un bac+2 ou bac+3 : une réévaluation des ambitions à la hausse

Les tableaux qui suivent montrent que :

- les étudiants qui conservent le plus le même projet de diplôme sont ceux qui souhaitaient dès leur entrée obtenir à terme un master ou être diplômé d'une école d'ingénieurs (ou de commerce) (41 % à 44 %) ;
- a contrario ceux qui conservent le moins souvent (14 %) le même projet sont ceux qui déclaraient vouloir arrêter leurs études suite à l'obtention d'une licence ;
- la moitié des bacheliers 2007 qui souhaitaient obtenir un DUT souhaitent, en 2010, obtenir une licence (30 %) ou un master (22 %) ;
- près de la moitié des étudiants qui souhaitaient à l'origine obtenir une licence souhaitent obtenir un master en 2010 ;
- les deux tiers des étudiants, qui à leur entrée dans l'enseignement supérieur souhaitaient obtenir un master, émettent le même souhait en janvier 2010 ;
- moins d'un étudiant sur trois qui souhaitait à l'origine (rentrée 2007) obtenir un doctorat a conservé ce projet en janvier 2010 ; la grande majorité souhaitant dorénavant conclure leur parcours estudiantin par l'obtention d'un master (58 %) ;
- si 44 % des étudiants qui avaient en 2007 comme projet d'obtenir un titre d'une école d'ingénieurs (ou de commerce) ont toujours le même projet en 2010, la très grande majorité de ceux qui ont changé de projet souhaitent désormais terminer leurs études en obtenant un master (38 %) ;
- 43% des étudiants qui n'avaient pas de projet en matière de diplôme le plus élevé au moment de la première inscription dans l'enseignement supérieur, déclarent début 2010 souhaiter finalement aujourd'hui un master.

Tableau 3

CHANGEMENT DU PROJET DE DIPLOME LE PLUS ELEVE SOUHAITE ENTRE L'INSCRIPTION 2007 ET JANVIER 2010 SELON LE DIPLOME LE PLUS ELEVE SOUHAITE A LA RENTREE 2007

Diplôme le plus élevé souhaité lors de la rentrée	Changement projet de diplôme						Total
	Même projet	Projet différent	Indéterminé à Projet	Projet à Indéterminé	Toujours indéterminé	Inconnu	
Indéterminé	-	-	82,1 %	-	14,3 %	3,6 %	100,0 %
DUT (BTS DEUST)	21,1 %	71,1 %	-	5,3 %	-	2,6 %	100,0 %
Licence & licence pro	14,0 %	73,6 %	-	10,1 %	-	2,2 %	100,0 %
Master	44,1 %	50,5 %	-	3,2 %	-	2,2 %	100,0 %
Doctorat	28,9 %	60,5 %	-	10,5 %	-	-	100,0 %
Écoles*	41,0 %	57,3 %	-	1,7 %	-	-	100,0 %
Autre	29,2 %	70,8 %	-	-	-	-	100,0 %
Total	29,5 %	56,4 %	6,6 %	4,7 %	1,1 %	1,6 %	100,0 %

* Écoles d'ingénieurs ou de commerce. Source : OFIP-Lille1-2010.

Tableau 4

DIPLOME LE PLUS ELEVE SOUHAITE EN JANVIER 2010 SELON LE DIPLOME LE PLUS ELEVE SOUHAITE A LA RENTREE 2007

Diplôme le plus élevé souhaité lors de la rentrée	Diplôme le plus élevé souhaité en janvier 2010							Total
	Indéterminé	DUT (BTS DEUST)	Licence & Licence pro	Master	Doctorat	École*	Autre	
Indéterminé	14,3%	8,9%	17,9%	42,9%	1,8%	3,6%	10,7%	100,0%
DUT (BTS DEUST)	5,4%	27,0%	29,7%	21,6%	5,4%	8,1%	2,7%	100,0%
Licence & licence pro	10,3%	4,6%	27,6%	48,3%	2,3%	4,6%	2,3%	100,0%
Master	3,3%	5,5%	13,7%	65,9%	2,7%	6,6%	2,2%	100,0%
Doctorat	10,5%	-	2,6%	57,9%	28,9%	-	-	100,0%
École*	1,7%	3,9%	9,0%	37,6%	1,7%	44,4%	1,7%	100,0%
Autre	-	8,3%	20,8%	29,2%	-	-	41,7%	100,0%
Total	6,0%	6,1%	16,8%	48,1%	3,8%	15,1%	4,1%	100,0%

* Écoles d'ingénieurs ou de commerce. Source : OFIP-Lille1-2010.

Raisons données à l'évolution du projet estudiantin

N.B. : les données fournies ci-dessous ne concernent que les étudiants ayant effectivement changé de projet et répondu à la question sur les raisons du changement.

Lorsque des raisons sont énoncées pour expliquer le changement de projet en matière de diplôme, on observe que c'est le plus souvent (33 % des cas) le changement de projet professionnel (le métier qu'on souhaite exercer a changé) qui explique le changement de projet estudiantin. L'impact de l'évolution du projet professionnel sur le projet estudiantin est d'autant plus fort que dans 25 % des cas, c'est le manque de débouchés professionnels qui a conduit à faire évoluer le projet estudiantin.

Tableau 5

RAISONS DU CHANGEMENT DE PROJET ESTUDIANTIN

	Changement de projet professionnel	Débouchés professionnels peu nombreux	Études déconseillées par un tiers	Souhait entrée vie active	Pas admis dans la formation désirée	Obligation de passer concours	Autre	Total
Ensemble (n=48)	33,3 %	25,2 %	12,5 %	12,5 %	6,3 %	4,2 %	6 %	100 %

Source : OFIP-Lille1-2010.

Conclusion

Interrogés sur le diplôme le plus élevé qu'ils souhaitaient obtenir au terme de leurs études supérieures, les bacheliers 2007 inscrits en première année de licence ou de DUT à Lille 1 en 2007/2008 déclaraient majoritairement vouloir obtenir un diplôme de niveau bac+5 (55 % de l'ensemble des entrants émettaient ce souhait). Réinterrogés au cours de leur troisième année après le baccalauréat, ce niveau est encore davantage souhaité : 63 % des étudiants déclarent vouloir obtenir un diplôme de niveau bac+5. Loin de débuter leurs études universitaires sans réel projet estudiantin (8 % seulement s'inscrivent sans avoir de projet en la matière), les étudiants montrent également que leurs préoccupations professionnelles (quel métier exercer ? quels débouchés existent ?) expliquent le plus souvent les changements constatés dans le projet estudiantin.

Annexe méthodologique

L'étude de l'évolution des projets (estudiantins et professionnels) réclame une approche méthodologique particulière. Dans la pratique, recueillir par questionnaire l'état des projets d'un panel d'étudiants à différents moments de leur cursus nous semble être la seule procédure possible dans la perspective d'une analyse diachronique des projets. Les études fondées sur des interrogations a posteriori (« au moment du bac, quel était votre projet ? ») doivent faire place à ce type de suivi.

Notion de « projet »

La notion de « projet estudiantin » a été définie de façon simple dans ce premier travail : il correspond au diplôme le plus élevé que l'étudiant souhaite obtenir. Si on pense très vite à détailler cette définition en l'enrichissant de la spécialité du plus haut diplôme souhaité, on peut également imaginer la compléter en essayant d'identifier le type d'établissement diplômant souhaité (du secteur public ou privé en particulier) et/ou y adjoindre une notion de parcours (obtenir un DUT, pour faire une école d'ingénieurs, avant de se lancer dans un doctorat plutôt que d'obtenir une licence puis un master pour s'engager dans un doctorat…). L'étape suivante logique est de permettre à l'enquêté une déclaration multiple (ordonnée ou non) de ses projets…

Si la volonté de définir un projet estudiantin de manière (très) détaillée peut être tentante, elle doit prendre en compte le fait qu'à chaque niveau de détail supplémentaire le taux d'indécision sera plus grand : le taux d'étudiants qui déclareront, lors de leur entrée dans l'enseignement supérieur, vouloir obtenir à terme un Master sera toujours plus grand que le taux d'étudiants qui déclareront souhaiter obtenir un Master de sciences économiques plutôt qu'un Master de sciences de gestion… Dès lors se pose la question des non réponses et des réponses incomplètes au questionnement sur les projets : pourra-t-on traiter des populations réduites ? Comment traitera-t-on (ou non) les projets définis de manière incomplète lorsqu'il s'agira de définir s'il y a eu évolution ou non du projet ?

Recueil de données

Notre étude rencontre un biais relatif à la technique de recueil : la première interrogation a été réalisée au moment de l'inscription à Lille 1 sous la forme d'un questionnaire papier distribué en même temps que le dossier d'inscription. La réinterrogation a été réalisée par envoi postal fin 2009 avant d'être complétée en janvier 2010 par une relance téléphonique. Complètement auto-administré en 2007, le questionnaire ne l'a été qu'en partie pour la réinterrogation. Dans le cas d'une indécision légère de la part de l'enquêté, on peut faire l'hypothèse que dans un cas le fait de lire des propositions de réponse et d'avoir le temps d'y réfléchir, ne fournit pas les mêmes réponses que dans le cas d'une enquête téléphonique où on répond dans l'instant à une question pour laquelle l'enquêteur ne propose pas l'intégralité des items.

Toute étude sur les projets estudiantins sera également confrontée à la question du choix du moment de l'interrogation : mener l'interrogation 15 jours avant le passage du baccalauréat, la mener au moment où les personnes s'inscrivent pour la première fois dans l'enseignement supérieur ou la mener 15 jours après les premières notes obtenues garantit que les résultats seront en partie différents sans que l'on puisse dire que les projets déclarés à un moment précis correspondent plus à la réalité que ceux énoncés à d'autres moments : évolutif par nature, le projet est par définition daté.

Niveau d'observation et de traitements

Le niveau d'observation (et donc de détails) dépend généralement des destinataires de l'étude et de leurs besoins : si pour les acteurs du pilotage global de l'université une observation peu détaillée suffit souvent (dans notre étude par exemple la connaissance des projets par type de diplôme (licence, DUT) et éventuellement par grande filière de formation (sciences, SHS)), pour les acteurs des formations (responsables pédagogiques et… étudiants) le seul niveau d'observation qui souvent convient est celui du diplôme lui-même. Et c'est ici que se reposent les problèmes de validité statistique des informations fournies et des coûts (temporels et financiers) engendrés pour résoudre ces problèmes.

En ce qui concerne notre étude, les constats opérés au niveau des types de diplômes (licence et DUT) valent-ils pour les parties qui les composent ? Le tableau ci-dessous présente le projet en matière de diplôme le plus élevé souhaité au moment de l'inscription en première année de licence à Lille 1, selon les profils de

licence les plus représentés ; ils sont à comparer aux informations du tableau 2 et, en particulier, de la colonne « Licence ». On constate que des différences importantes existent en matière de projet estudiantin selon que l'on est inscrit dans une mention ou une autre de licence et cela, même si ces mentions appartiennent au même domaine de formation (sciences technologies santé/SHS-SEG). On remarque aussi par exemple, que les projets estudiantins des inscrits en MIMP sont globalement très proches des projets des inscrits en… DUT (tableau 2).

C'est ici que se pose le délicat problème de la communication des résultats car si des résultats sont vrais à un niveau donné d'agrégation, ils ne le sont pas toujours (et le sont même rarement) à d'autres niveaux d'agrégation : la « vérité » statistique observée n'est bonne à dire qu'au niveau d'observation qui est le sien.

Tableau 6

DIPLOME LE PLUS ELEVE SOUHAITE AU MOMENT DE L'INSCRIPTION EN 1ERE ANNEE DE LICENCE SELON LE PROFIL DE LICENCE SUIVIE EN 2007/2008

Diplôme le plus élevé souhaité à la rentrée 2007	Profil de licence 2007/2008*				
	MIMP	PC	Biologie	Sociologie	Économie
Indéterminé	7,1 %	8,7 %	9,6 %	11,7 %	5,4 %
DUT (BTS DEUST)	1,8 %	2,2 %	2,4 %	1,7 %	-
Licence & licence pro	25,0 %	41,3%	28,9 %	36,7 %	23,9 %
Master	19,6 %	17,4 %	33,7 %	18,3 %	46,7 %
Doctorat	-	13,0 %	13,3 %	3,3 %	3,3 %
École (ingénieurs commerce)	44,6 %	15,2 %	10,8 %	-	18,5 %
Autre (paramédical, social…)	1,9	2,7 %	1,3 %	28,3 %	2,2 %
Total	56	46	166	60	92
	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

* MIMP : Mathématiques Informatique Mécanique Physique. PC : Physique Chimie. Source : OFIP-Lille1-2010

Reconstruction mentale

Le questionnement sur les projets estudiantins se heurte à la fois aux insuffisances de la mémoire et au travail de l'esprit. Demander à des enquêtés si le projet qu'ils formulent était différent dans le passé, c'est s'exposer au risque d'un défaut de mémoire et/ou d'une reconstruction inconsciente du projet passé sur la base des expériences vécues et des savoirs acquis entre temps. Il est entendu que plus l'interrogation renvoie l'enquêté loin dans le temps et plus ce double biais sera prononcé.

Pour l'évaluer, nous avons, au moment de la réinterrogation réalisée début 2010, demandé aux enquêtés si le projet formulé était, ou non, différent[3] de celui qu'ils avaient au moment de leur inscription en première année de licence ou de DUT. Le tableau ci-dessous croise la réponse fournie par les enquêtés avec la variable « changement constaté en 2010 » construite par nous sur la base de la comparaison des réponses aux questions relatives au diplôme le plus élevé souhaité. On observe que :
- pour 71 % des étudiants qui disent avoir changé de projet en matière de diplôme le plus élevé, un changement de projet a bien été constaté ;
- pour 51 % des étudiants qui disent avoir conservé le même projet… un changement de projet a été constaté ;
- pour 87 % des étudiants qui déclarent qu'ils n'avaient pas de projet en 2007, cette affirmation est erronée…

[3] Question exacte : *ce diplôme est-il le même que celui que vous souhaitiez obtenir au moment de votre inscription en 1ère année de Licence ou de DUT ?* Réponses proposées : *Je n'avais pas de projet d'études à l'époque/Oui j'avais le même projet à l'époque/Non je n'avais pas le même projet à l'époque.*

On constate donc qu'il y a adéquation entre la déclaration de l'enquêté et la constatation réalisée sur la base du fichier de données dans (seulement) 43 % des cas.

Tableau 7

CHANGEMENT DE PROJET ESTUDIANTIN CONSTATE LORS DU TRAITEMENT DES REPONSES ET CHANGEMENT DE PROJET DECLARE PAR LES ENQUETES

Changement déclaré en 2010 par l'enquêté	Changement constaté entre les enquêtes 2007 et 2010			
	Même projet	Projet différent	Indéterminé à Projet	Total
Projet différent qu'à la rentrée 2007	23 16,1 %	101 70,6 %	19 13,3 %	143 100,0 %
Même projet qu'à la rentrée 2007	157 47,3 %	170 51,2 %	5 1,5%	332 100,0 %
Pas de projet à la rentrée 2007	26 15,2 %	123 71,9 %	22 12,9 %	171 100,0 %

Source : OFIP-Lille1-2010

Ces constats montrent qu'il est impossible d'ambitionner de traiter de l'évolution des projets sans réaliser un suivi de cohorte.

Interprétation du changement

Traitée par le biais d'un questionnement fermé et partiel, l'interprétation du changement de projet ne peut être qu'effleurée, d'autant qu'un pourcentage non négligeable de répondants à la question n'est pas concerné par elle (ils déclarent avoir changé de projet alors que ce n'est pas le cas). Traiter l'interprétation du changement de projet sans « maîtriser » le biais sur les réponses à la question du changement de projet est a priori irréalisable.

Partie I – Les parcours étudiants

2. Reorientation ou echec ? Mesures et analyses du decrochage en L1

« Décrocheurs » **en L1 à l'université Paul Verlaine** - Metz

Gaël Ryk[*]

Introduction

Chaque année, nombre d'étudiants quittent l'université Paul Verlaine - Metz (UPV-M) pendant ou à l'issue de leur première année. Comprendre les raisons de ces départs prématurés constitue un enjeu de taille, tant pour les responsables et acteurs de la politique éducative de l'établissement que pour les étudiants et leur famille. Aussi, à la demande du Conseil des études et de la vie universitaire, l'observatoire de l'UPV-M a réalisé une enquête sur les conditions d'études et de réussite des étudiants inscrits en première année de licence (L1).

La population de L1 présente une grande hétérogénéité. On y rencontre des néo-bacheliers, parfois inscrits à titre principal dans un autre établissement, des redoublants, des diplômés du supérieur en réorientation, des salariés en formation continue, des retraités désireux de mettre à profit leur temps libre, etc. Étudier les causes de l'échec ou de la réussite en L1 sans distinguer ces différents publics présenterait le risque de brouiller les analyses et rendrait délicate la formulation de recommandations utiles à la collectivité universitaire. Le choix a donc été fait, au regard notamment des enjeux portant sur l'articulation enseignement secondaire-enseignement supérieur, de focaliser l'analyse sur les néo-bacheliers inscrits à titre principal en L1 à l'UPV-M, soit un peu plus de la moitié (52 %) des étudiants inscrits en première année en 2009/2010.

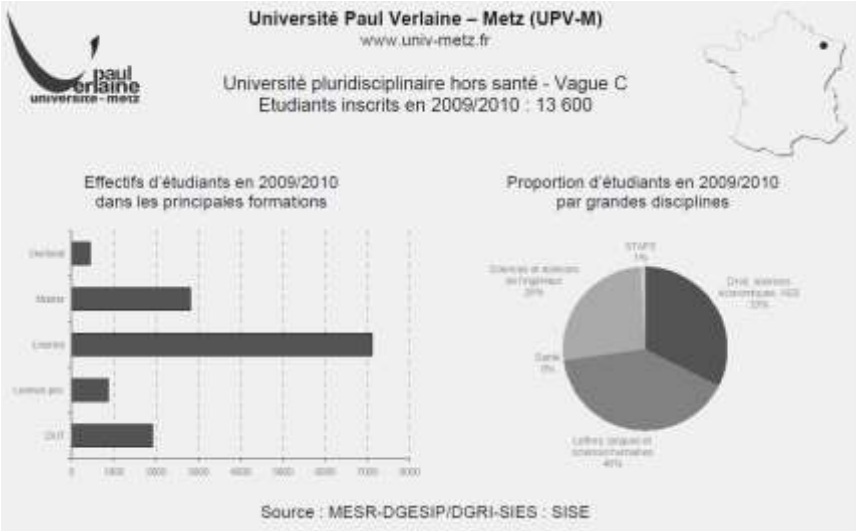
Au printemps 2010, l'ensemble des quelques 1 950 bacheliers 2009 inscrits en licence à l'UPV-M ont été invités à répondre à un questionnaire « CAWI-CATI »[1] portant sur les raisons de leur inscription, leur présence en cours et en TD, leur participation aux examens du 1er semestre et, le cas échéant, les raisons de leur décrochage. Le taux de réponse étant très satisfaisant (80 %) et les caractéristiques de l'échantillon étant très proches de celles de la population étudiée, le choix a été fait de ne pas opérer de redressement. Ce choix a été en outre renforcé par la nécessité de pouvoir produire des résultats mention par mention.

À des fins de cadrage, ce papier se propose tout d'abord de mettre en lumière le profil singulier des néo-bacheliers inscrits en L1 à l'UPV-M. Elle vise ensuite à analyser la présence en cours et aux examens du premier semestre de ces étudiants et à produire une estimation de la proportion d'étudiants décrocheurs. Enfin, dans une troisième et dernière partie, une analyse « toutes choses égales par ailleurs » permettra de mieux appréhender les caractéristiques des étudiants décrocheurs.

---

[*] Observatoire des études et de l'insertion professionnelle, université Paul Verlaine - Metz.

[1] Deux modes de collecte ont été utilisés. Un questionnaire CAWI (Computer Assisted Web Interview) a été adressé par voie électronique à tous les étudiants dont l'e-mail était connu et un questionnaire CATI (Computer Assisted Telephone Interview) a été passé par téléphone auprès des étudiants non répondants comme auprès des étudiants pour lesquels nous ne disposions pas de courriel valide.



1. Profil des néo-bacheliers 2009

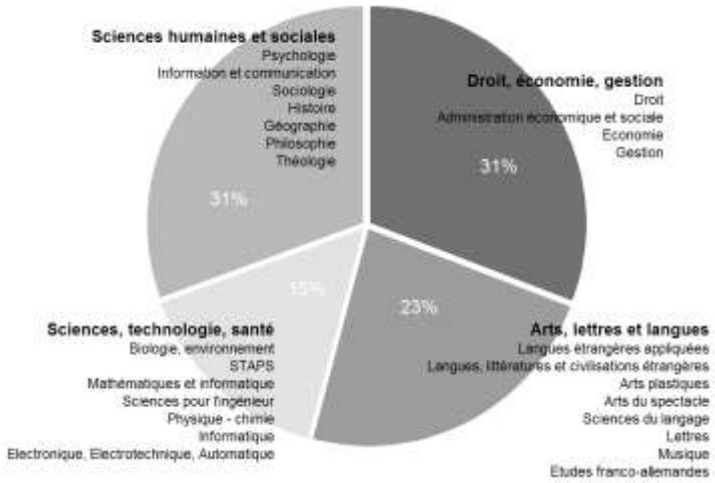
1.1. 1 950 néo-bacheliers très inégalement répartis entre 26 mentions de licence

En 2009/2010, 2 160 néo-bacheliers sont inscrits en première année de licence à l'UPV-M. Parmi eux, quelques 200 étudiants sont inscrits parallèlement dans d'autres formations : 127 sont en classe préparatoire aux grandes écoles, 25 poursuivent leur scolarité à l'université de Wuhan en Chine et un peu plus d'une quarantaine étudient au centre juridique franco-allemand de Sarrebruck. Au total, environ 1 950 néo-bacheliers poursuivent donc leur scolarité, à titre principal, dans l'une des 26 mentions de licence qu'offre l'université Paul Verlaine-Metz.

Avec chacun plus de 30 % des inscrits, les domaines « Sciences humaines et sociales » et « Droit, économie, gestion », apparaissent comme les plus attractifs. Les domaines « Arts, lettres et langues » et « Sciences, technologies, santé » représentent, respectivement, 23 % et 15 % des néo-bacheliers inscrits en L1 à l'UPV-M.

Graphique 1

REPARTITION PAR DOMAINE DE FORMATION DES NEO-BACHELIERS INSCRITS A L'UPV-M EN 2009/2010



Source : APOGEE 2009.

Les différentes mentions de licence présentent des effectifs étudiants très variables. Avec plus de 320 néo-bacheliers, la licence de droit apparaît, et de loin, comme la plus prisée. Viennent ensuite la licence de psychologie (près de 250 néo-bacheliers) puis celles d'administration économique et sociale (environ 180 néo-bacheliers) et de langues étrangères appliquées (environ 170 néo-bacheliers). Fortes de plus de 130 néo-bacheliers, information et communication et sociologie apparaissent également comme des filières particulièrement attractives de l'UPV-M. En « Sciences, technologie, santé », la licence biologie, environnement, choisie par plus d'une centaine de bacheliers 2009 représente à elle seule un tiers des entrants en L1 du domaine.

Si l'UPV-M compte quelques premières années de licence à (très) fort effectif, il convient de noter que plus de la moitié d'entre elles accueille moins de 50 néo-bacheliers. Six d'entre elles, soit une licence sur quatre, en comptent moins de 15 : musique, philosophie, informatique, etudes franco-allemandes, electronique-électrotechnique-automatique, théologie. Nous sommes bien loin des amphithéâtres surchargés souvent associés à l'échec en première année.

1.2. Plus de 60 % de femmes

Plus de six néo-bacheliers inscrits en L1 sur dix sont de sexe féminin. Le taux de féminisation dépasse même 70 % dans les domaines « Arts, lettres et langues » et « Sciences humaines et sociales ». En revanche, on observe une prédominance des hommes dans le domaine « Sciences, technologies, santé ». Malgré les efforts entrepris depuis une vingtaine d'années pour ouvrir toutes les portes de la science aux femmes, le désamour des filles pour les sciences « amorales et inhumaines » semble donc persister.

Tableau 1

TAUX DE FEMINISATION ET TAUX DE BOURSIER PAR DOMAINE DE FORMATION DES NEO-BACHELIERS INSCRITS A L'UPV-M EN 2009/2010

Domaine de formation	% de femmes	% de boursiers
Arts, lettres, langues	71 %	48 %
Droit, économie, gestion	57 %	47 %
Sciences humaines et sociales	71 %	52 %
Sciences, technologies, santé	44 %	45 %
Ensemble	63 %	49 %

Source : APOGEE 2009.

1.3. Près de 50 % de boursiers

Quel que soit le domaine de formation considéré, la proportion d'étudiants boursiers avoisine les 50 %. Elle les dépasse même en « Sciences humaines et sociales », où l'on dénombre 52 % de néo-bacheliers titulaires d'une bourse. De près de 20 points supérieur à la moyenne nationale, ce taux témoigne de la singulière précarité des étudiants de l'UPV-M.

1.4. Plus de 10 % d'étudiants salariés

Plus de 10 % des néo-bacheliers inscrits en L1 déclarent avoir exercé « une activité rémunérée de plus de 8 h par semaine » durant le premier semestre[2]. Pour près de la moitié d'entre eux, cette activité vise prioritairement à financer leurs études ou à subvenir aux besoins de leur famille. Moins d'un étudiant salarié sur cinq déclare travailler en priorité pour financer ses sorties. C'est en « Sciences humaines et sociales » que la proportion d'étudiants salariés est la plus importante (16%) et en « Sciences, technologies, santé » qu'elle est la plus faible (6 %).

[2] Notons que moins de 5 % seulement de ces étudiants se sont déclarés salariés lors de leur inscription administrative.

Près d'un étudiant salarié sur quatre juge son activité professionnelle « très incompatible » avec ses études et plus d'un sur cinq la considère comme « plutôt incompatible ». Ils sont néanmoins plus de la moitié, 54 %, à déclarer pouvoir concilier, sans réelle difficulté, études et activité professionnelle.

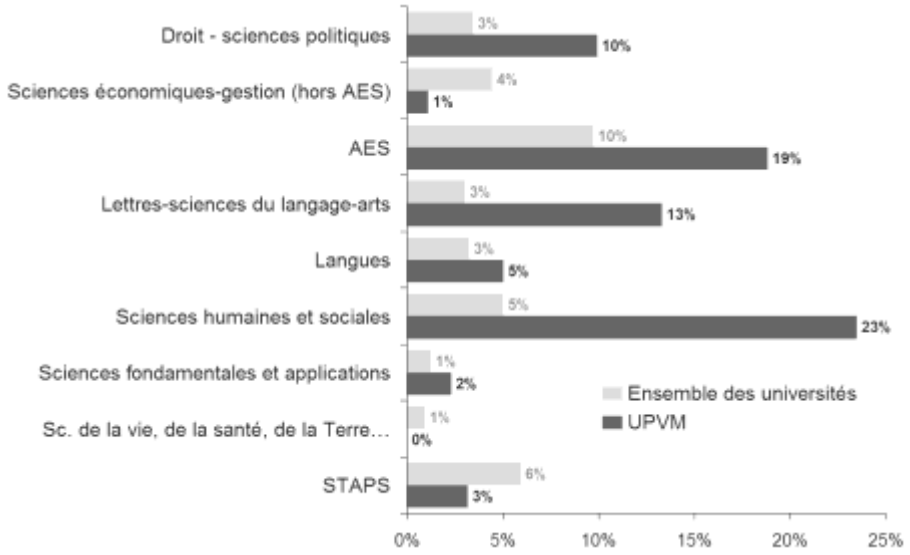
1.5. Une surreprésentation des baccalauréats technologiques et professionnels

Alors que la licence ne constitue pas la poursuite d'études *naturelle* des bacheliers technologiques et professionnels, ces derniers représentent près du tiers des néo-bacheliers inscrits en L1 à l'UPV-M en 2009/2010. Ils représentent même près de la moitié des inscrits en « Sciences humaines et sociales ».

La proportion de bacheliers professionnels, *a priori* destinés à intégrer le marché de travail ou à poursuivre des études courtes dans des filières sélectives, est particulièrement préoccupante. En effet, dans la quasi-totalité des « disciplines SISE » dispensées à l'UPV-M, le pourcentage de baccalauréats professionnels est systématiquement supérieur à la moyenne nationale. L'écart, de 10 points environ en « AES » ou en « Lettres, sciences du langage, arts », dépasse 20 points en « Sciences humaines et sociales ».

Graphique 2

PROPORTION DE BACHELIERS PROFESSIONNELS INSCRITS EN L1 EN 2009/2010

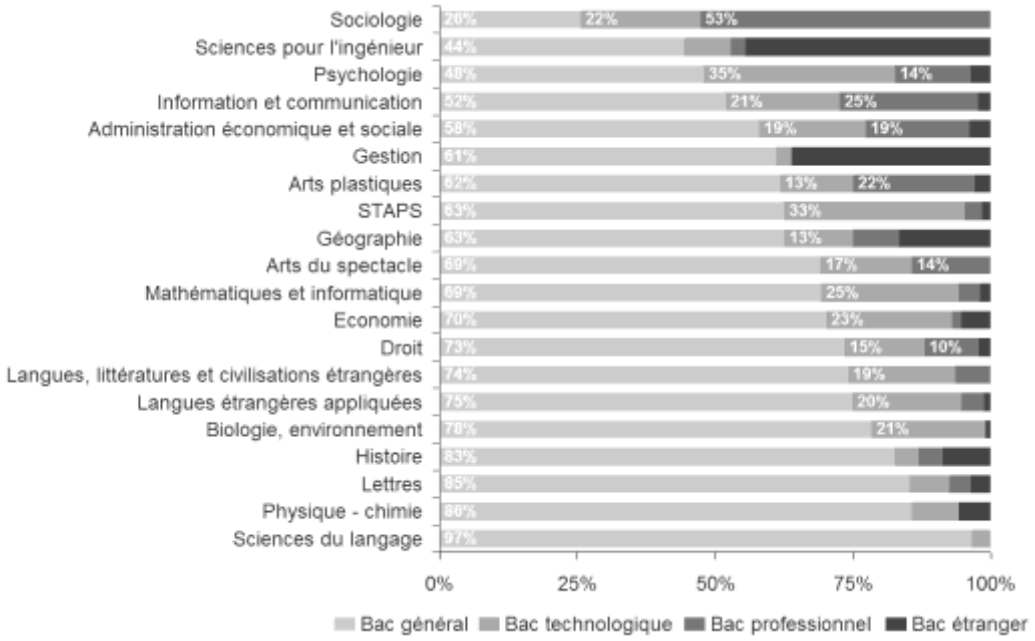


Source : SISE 2009.

En L1 de sociologie, bien que la plaquette de présentation de la formation invite formellement les bacheliers professionnels à *« prendre la mesure des difficultés qui les attendent »*, ces derniers représentent à eux seuls plus de la moitié des quelque 130 néo-bacheliers inscrits de la mention. En « information et communication », ils représentent un néo-bachelier sur quatre et, en « AES » comme en « Arts plastiques », environ un néo-bachelier sur cinq.

Graphique 3.

REPARTITION PAR TYPE DE BACCALAUREAT DES NEO-BACHELIERS INSCRITS A L'UPV-M EN L1 EN 2009/2010



Source : APOGEE 2009.

Vu les difficultés que rencontrent traditionnellement les bacheliers technologiques et professionnels en première année de licence, leur surreprésentation interroge tout à la fois système d'orientation et pratiques de sélection.

1.6. Des choix d'orientation marqués par le type et la série du baccalauréat

Pour 70 % des bacheliers généraux inscrits en L1 à l'UPV-M, la licence constitue le premier vœu d'orientation. Ce constat global ne doit cependant pas masquer d'importantes disparités selon la série du bac considérée. En effet, alors que plus de 80 % des bacheliers « L » visaient en priorité la licence dans laquelle ils sont effectivement inscrits, ce n'est le cas que de deux bacheliers « S » ou « ES » sur trois.

Tableau 2

PREMIER VŒU D'ORIENTATION DES NEO-BACHELIERS INSCRITS EN L1 A L'UPV-M EN 2009/2010

	L1	Autre L1	BTS	DUT	CPGE	École post-bac	Formation post-bac de la santé et du social	Autre
Bac L	82 %	3 %	5 %	3 %	2 %	1 %	3 %	2 %
Bac ES	66 %	3 %	13 %	9 %	2 %	2 %	3 %	2 %
Bac S	64 %	6 %	7 %	5 %	9 %	5 %	3 %	.
Total bac général	70 %	4 %	9 %	6 %	4 %	2 %	3 %	1 %
Bac STT	48 %	2 %	37 %	7 %	1 %	1 %	2 %	3 %
Bac STI STL	41 %	2 %	28 %	7 %	.	1 %	18 %	2 %
Total bac techno	45 %	2 %	33 %	7 %	.	1 %	9 %	3 %
Bac pro	42 %	2 %	53 %	2 %	.	1 %	1 %	.
Bac étranger	85 %	8 %	.	.	3 %	.	.	5 %
Ensemble	63 %	3 %	18 %	6 %	3 %	2 %	4 %	2 %

Source : Enquête de l'observatoire de l'UPV-M sur les conditions d'études et de réussite en L1, 2010.

Variable selon la série, la proportion d'étudiants à s'inscrire par défaut à l'université reste néanmoins minoritaire parmi les bacheliers généraux. Elle est en revanche majoritaire parmi les inscrits issus d'un bac

professionnel ou technologique. Un bachelier professionnel sur deux et un bachelier technologique sur trois se sont par exemple inscrits en licence à l'UPV-M après s'être vu refuser l'accès à un BTS.

Le DUT ne représente le premier vœu d'orientation que de 7 % des néo-bacheliers technologiques inscrits en L1 à l'UPV-M. Cette faible proportion traduit-elle le faible attrait de ces étudiants pour nos DUT dont l'offre de formation est pourtant diversifiée, ou reflète-t-elle une intériorisation des critères de sélection pratiqués ?

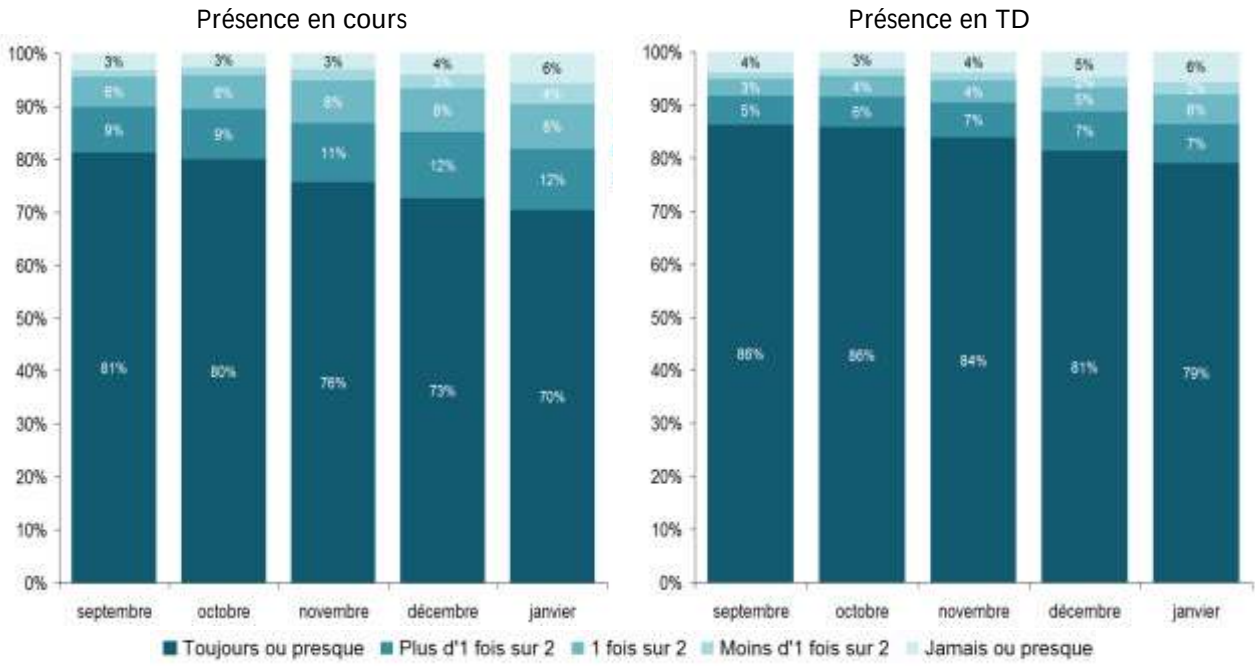
2. Une estimation du nombre de décrocheurs

2.1. Une baisse régulière de l'assiduité en cours et en TD

L'assiduité en cours décroît de manière régulière durant le premier semestre. Alors qu'en septembre, plus de 80 % des néo-bacheliers ont déclaré assister « toujours ou presque » à l'ensemble des cours, ils ne sont plus que 70 % dans ce cas en janvier. L'assiduité en travaux dirigés, supérieure à celle observée en cours, connaît une évolution comparable.

Graphique 4

PRESENCE EN COURS ET EN TD DES NEO-BACHELIERS INSCRITS A L'UPV-M EN L1 EN 2009/2010

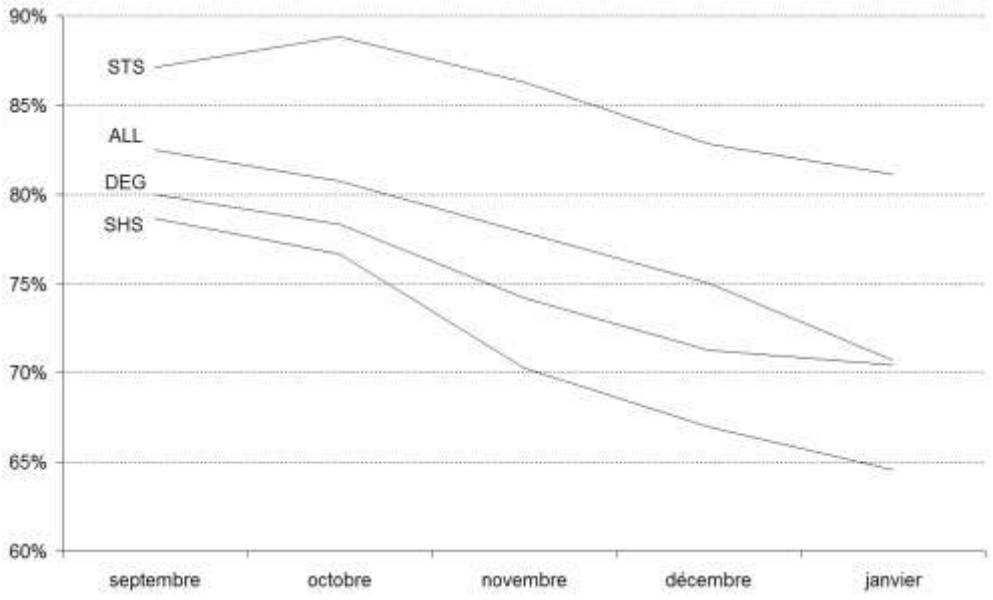


Source : Enquête de l'observatoire de l'UPV-M sur les conditions d'études et de réussite en L1, 2010.

L'assiduité en cours est sensiblement différente selon le domaine de formation considéré. C'est en « Sciences, technologies, santé » (STS) que l'assiduité est la plus forte et en « Sciences humaines et sociales » (SHS) qu'elle est la plus faible. Dans ce domaine, moins de deux néo-bacheliers sur trois déclarent assister à « tous les cours ou presque » en janvier.

Graphique 5.

PROPORTION DE NEO-BACHELIERS INSCRITS A L'UPV-M EN L1 EN 2009/2010
AYANT DECLARE ASSISTER A « TOUS LES COURS OU PRESQUES »



Source : Enquête de l'observatoire de l'UPV-M sur les conditions d'études et de réussite en L1, 2010.

2.2. Moins de 85 % de présence aux examens terminaux du premier semestre

Plus de 15 % des néo-bacheliers 2009 ont déclaré ne pas avoir passé la totalité des examens terminaux du premier semestre : 8,7 % en ont passé une partie et près de 7 % n'en ont passé aucun.

Tableau 3

PROPORTION DE NEO-BACHELIERS INSCRITS EN L1 A L'UPV-M EN 2009/2010
AYANT PASSE LES EXAMENS TERMINAUX DU PREMIER SEMESTRE

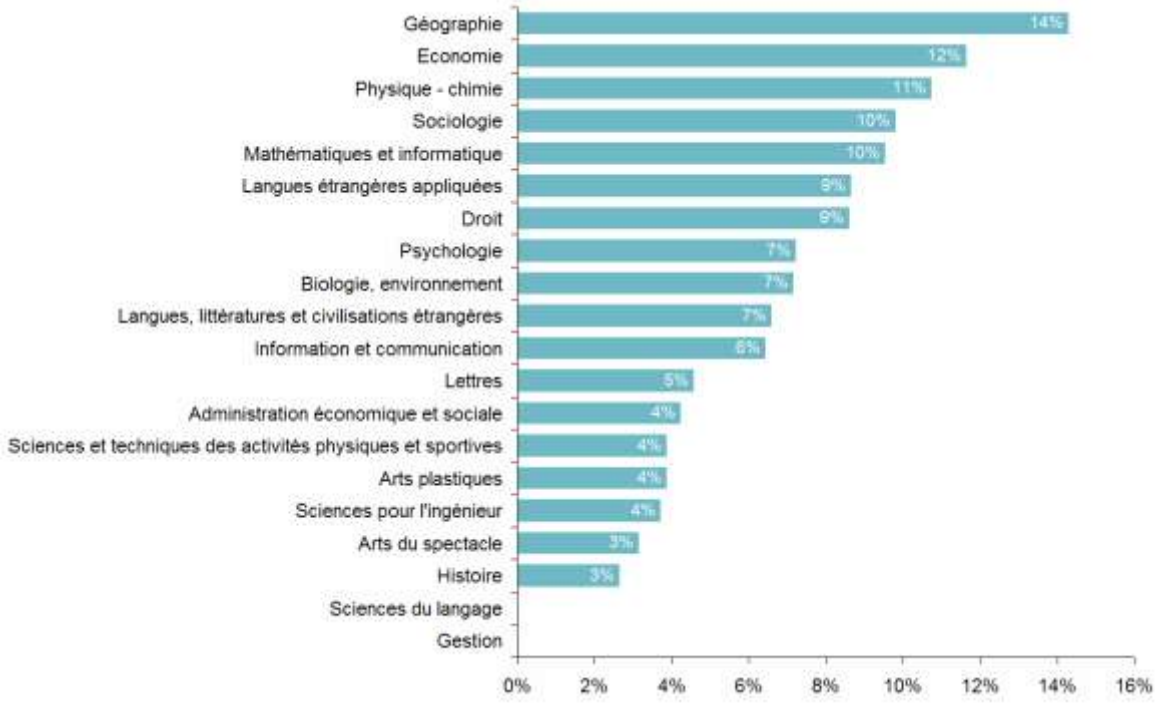
Domaine de formation	Tous	Une partie	Aucun
Arts, lettres, langues	83,9 %	10,1 %	6,0 %
Droit, économie, gestion	85,0 %	7,9 %	7,1 %
Sciences humaines et sociales	81,3 %	11,2 %	7,5 %
Sciences, technologies, santé	89,7 %	3,4 %	6,9 %
Ensemble	84,4 %	8,7 %	6,9 %

Source : Enquête de l'observatoire de l'UPV-M sur les conditions d'études et de réussite en L1, 2010.

Avec 14 % d'étudiants totalement absents aux examens, la licence de Géographie apparaît comme celle où le taux d'abandon déclaré est le plus important. Toutefois au regard de la faiblesse de l'effectif considéré (21 néo-bacheliers répondants sur les 23 néo-bacheliers inscrits dans la mention), cette proportion est à interpréter avec la plus grande précaution. En effet, le changement de « position » d'un seul étudiant fait varier le pourcentage de 5 points environ.

Graphique 6.

PROPORTION DE NEO-BACHELIERS INSCRITS A L'UPV-M EN L1 EN 2009/2010
N'AYANT PASSE AUCUN EXAMEN DU PREMIER SEMESTRE



Source : Enquête de l'observatoire de l'UPV-M sur les conditions d'études et de réussite en L1, 2010.

À l'opposé, quelques mentions présentent un taux d'abandon[3] inexistant (les licences de gestion et celles de sciences du langage ont vu tous leurs étudiants passer les examens du premier semestre) ou relativement faible (les licences histoire, arts du spectacle, sciences pour l'ingénieur, arts plastiques, STAPS et AES présentent toutes un taux d'abandon inférieur à 5 %).

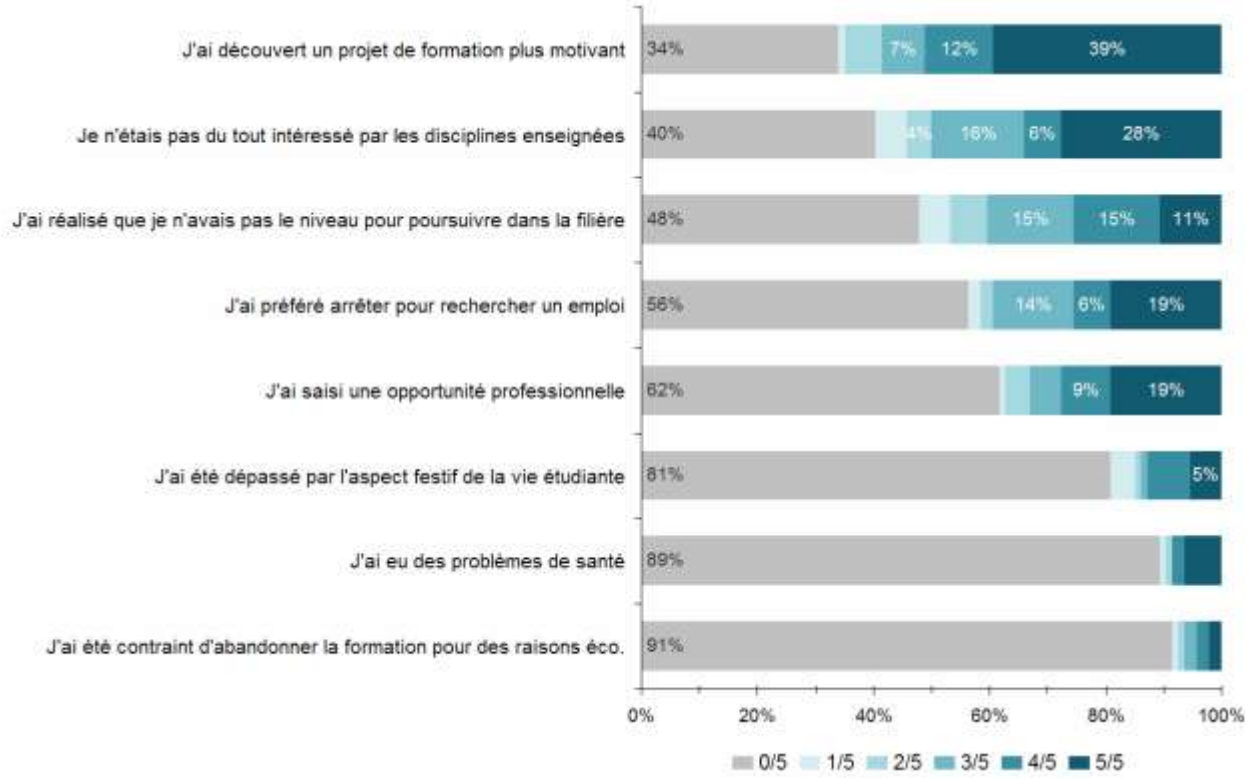
Afin d'identifier les causes de l'absence totale aux examens du premier semestre, il a été demandé aux étudiants absents de noter de 0 à 5 un ensemble de raisons en fonction de leur incidence (Graphique 7).

Plus d'un étudiant absent sur deux attribue un rôle déterminant, c'est-à-dire un « 4/5 » ou un « 5/5 », à « la découverte d'un projet plus motivant ». « L'absence totale d'intérêt pour les disciplines enseignées » et « la prise de conscience d'un niveau personnel insuffisant pour poursuivre dans la filière », apparaissent également comme importantes dans la mesure où plus de la moitié des absents y ont, à des degrés divers, fait référence. À l'inverse, seul un étudiant absent sur dix justifie son absence par « des problèmes de santé » ou « des raisons économiques »

[3] Le taux d'abandon désigne ici la proportion d'étudiants n'ayant passé aucun examen terminal du premier semestre. Il convient de noter qu'un taux d'abandon faible peut fort bien s'accompagner d'une proportion non négligeable d'étudiants n'ayant passé qu'une partie des examens. En « Arts du spectacle », par exemple, alors que seuls 3% des étudiants n'ont passé aucun examen, on dénombre 25% d'étudiants à n'en avoir passé qu'une partie.

Graphique 7

RAISONS DE L'ABSENCE TOTALE AUCUN EXAMEN DU PREMIER SEMESTRE DES NEO-BACHELIERS INSCRITS A L'UPV-M EN L1 EN 2009/2010



Source : APOGEE, 2009

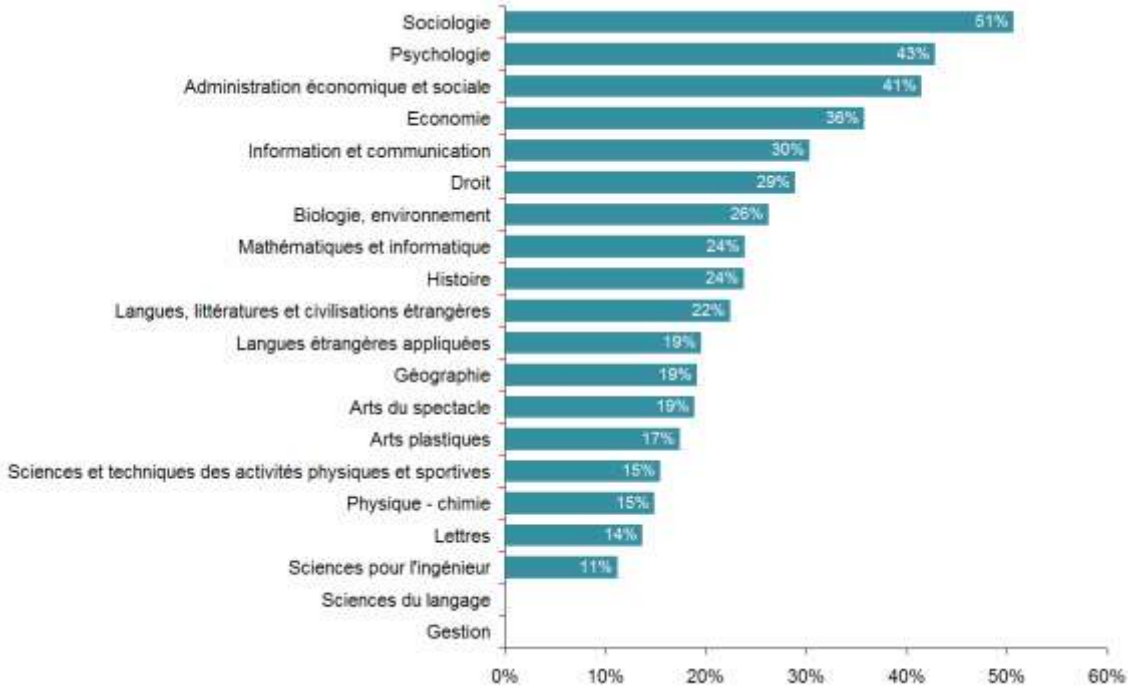
2.3. Près de 30 % **d'étudiants décrocheurs**

L'absence totale aux examens, lorsqu'elle n'est pas liée à des problèmes de santé, peut être assimilée à un décrochage. Toutefois, l'estimation de la proportion d'étudiants décrocheurs ne saurait se fonder sur ce seul critère. En effet, un étudiant peut fort bien se présenter à toutes les épreuves sans pour autant s'être véritablement donné les moyens de les réussir ou sans avoir le niveau minimum requis. Aussi, nous considérons comme décrocheurs, non seulement les étudiants absents à l'ensemble des épreuves, mais également les étudiants dont la moyenne générale obtenue au premier semestre est inférieure à 5/20. Selon cette définition, 30 % des néo-bacheliers 2009 inscrits en L1 à l'UPV-M ont décroché durant le premier semestre.

La proportion de décrocheurs varie considérablement d'une mention à l'autre. En « Sociologie », plus de la moitié des étudiants peuvent être considérés comme décrocheurs. En « Psychologie », comme en « Administration économique et sociale » c'est le cas de plus de quatre étudiants sur dix. A l'opposé, selon notre définition, les licences « Gestion » et « Sciences du langage » ne comptent aucun décrocheur et des licences telles que « Sciences pour l'ingénieur » ou « Lettres » n'en dénombrent qu'un peu plus de 10 %. Est-ce à dire que les études de « Sciences du langage » sont bien plus aisées que celle de « Sociologie » ou que la licence de « Gestion » est plus performante que celle d'« Administration économique et sociale » ?

Graphique 8

PROPORTION PAR MENTION DE NEO-BACHELIERS DECROCHEURS EN L1 EN 2009/2010



Source : APOGEE 2009.

3. Une identification des facteurs du décrochage

3.1. Une analyse toutes choses égales par ailleurs

Afin de mieux comprendre les causes du décrochage, une première approche consiste à comparer une à une les caractéristiques des décrocheurs à celles des autres étudiants. Ainsi, on peut par exemple observer que les étudiants décrochent davantage que les étudiantes (35 % contre 26 %) ou que les titulaires d'un bac professionnel ou technologique sont proportionnellement bien plus nombreux à décrocher que les titulaires d'un bac général (59 % contre 16 %). Cette approche permet de décrire avec précision ce qu'un observateur non muni de « lunettes statistiques » perçoit ou croit percevoir. Cependant, elle se révèle insuffisante pour *expliquer* le décrochage. Par exemple, on ne voit pas, *a priori*, en quoi le sexe d'un étudiant influerait sur sa réussite éventuelle à l'université. En revanche, le fait que les hommes sont plus souvent que les femmes titulaires d'un bac professionnel ou technologique peut expliquer pourquoi ils sont également plus nombreux à décrocher. Autrement dit, si l'analyse descriptive nous donne une représentation utile de la réalité, elle ne permet pas d'identifier et de mesurer les effets des variables qui semblent jouer sur le phénomène étudié. Pour ce faire, on recourt généralement à l'estimation de modèles statistiques permettant de raisonner « toutes choses égales par ailleurs ».

La procédure logistique que nous avons utilisée (modèle de type Logit) permet d'isoler l'effet propre de chacune des variables explicatives indépendamment des autres. Les variables que nous avons finalement retenues sont de deux ordres : certaines appréhendent les *caractéristiques sociodémographiques* des étudiants (sexe, catégorie socioprofessionnelle du chef de famille de l'étudiant, boursier ou non, exercice d'une activité professionnelle rémunérée de plus de huit heures par semaine, type d'hébergement, distance domicile-lieu d'études), d'autres appréhendent leurs *caractéristiques scolaires et universitaires* (type de baccalauréat, âge au bac, mention au bac, vœu d'orientation en terminale, attrait supposé pour les disciplines enseignées, effectif étudiant de la mention de licence, intitulé de la mention). Elles sont présentées dans la première colonne du tableau ci-dessous.

Tableau 4

RESULTATS DE L'ANALYSE LOGISTIQUE DU RISQUE DE DECROCHAGE DES NEO-BACHELIERS INSCRITS EN L1 A L'UPV-M EN 2009/2010

Variable	Modalités de référence	Autres modalités	Coeff.		Risque de décrochage
Constante du modèle			-2.047	***	
Sexe	Homme	Femme	-0.4913	***	↘↘
CS du chef de famille	Non cadre	Cadre	-0.2388	ns	
Étudiant boursier	Non boursier	Boursier	-0.1646	ns	
Étudiant salarié	Non salarié	Salarié	0.7205	***	↗↗
Type d'hébergement	Logement perso	Chez ses parents	0.338	*	↗
Distance domicile - lieu d'études	Moins de 30 min.	Plus de 30 min.	-0.0159	ns	
Type de bac	Bac S	Bac L	0.8712	***	↗↗
		Bac ES	0.2246	ns	
		Bac STT	1.3978	***	↗↗
		Bac STI STL	1.2761	***	↗↗↗↗
		Bac pro	2.8849	***	↗↗↗↗↗↗↗↗↗↗↗
Age au bac	A l'heure	En retard	0.6159	***	↗↗
Mention au bac	Sans mention	Mention AB	-0.4725	***	↘↘
		Mention B, TB	-1.2804	***	↘↘↘↘
Orientation en L1	1er vœu	Par défaut	0.9141	***	↗↗
Attrait pour les disciplines	Fort attrait	Peu ou pas d'attrait	0.5413	***	↗↗
Effectif de la mention	Plus de 100 étudiants	Moins de 50	-0.2921	ns	
		Entre 50 et 100	-0.4277	ns	
Mention de licence	Droit	AES	-0.1536	ns	
		Arts plastiques	-1.1636	**	↘↘↘
		Arts du spectacle	-0.7489	ns	
		Biologie evt	0.2455	ns	
		Économie	0.5053	ns	
		Gestion	-14.447	ns	
		Géographie	-0.0695	ns	
		Histoire	0.3951	ns	
		Info-com	-0.9127	***	↘↘
		LEA	-0.325	ns	
		Langues	0.00957	ns	
		Lettres	-1.0251	ns	
		Math Info	-0.0333	ns	
		Physique chimie	0.3571	ns	
		Psychologie	0.2361	ns	
		Sc. du langage	-14.91	ns	
		STAPS	-0.593	ns	
		Sc. pour l'ingénieur	-0.383	ns	
		Sociologie	-0.4639	ns	

Source : Enquête de l'observatoire de l'UPV-M sur les conditions d'études et de réussite en L1 2010 et APOGEE 2009.

L'effet propre de chaque variable est étudié, *toutes choses égales par ailleurs*, par rapport à un individu de référence. Ce dernier est décrit dans la seconde colonne du Tableau 4 : il s'agit d'un étudiant de sexe masculin, issu d'une famille dont le « chef » n'est pas cadre, non boursier, non salarié, disposant d'un logement personnel à moins de 30 minutes de l'université, ayant eu son bac S à l'heure, sans mention... et inscrit en Droit. Le risque que cet individu décroche est estimé par la procédure logistique à un peu plus de 10 %[4].

La troisième colonne du tableau présente toutes les déviations que l'on peut opérer par rapport à la situation de référence : changement de genre, de catégorie sociale du chef de famille, de type de bac, de discipline d'inscription, etc.

La quatrième colonne nous donne, pour chaque modalité, les coefficients estimés par la procédure logistique ainsi que leur degré de significativité. Les coefficients accompagnés de ***, ** et * sont significatifs, respectivement au seuil de 1 %, 5 % et 10 %. Les coefficients marqués « ns » sont, eux, non significatifs. Par exemple, le coefficient « -0.0159 ns », affecté à la modalité « Plus de 30 min. » signifie que, toutes choses égales par ailleurs, habiter à plus de 30 minutes de son lieu d'études (et non à « moins de trente minutes », modalité de référence) ne modifie pas significativement le risque de décrocher. Notons que le modèle auquel nous sommes parvenus dispose d'un bon pouvoir discriminant dans la mesure où le paramètre « c » indique une aire sous la courbe ROC proche de 85 %.

Enfin, la dernière colonne indique, toutes choses égales par ailleurs, la variation du risque de décrocher induite par le changement d'une caractéristique, et d'une seule, de l'individu de référence. Le sens des flèches indique le sens de la variation : « ↘ » signifie que le risque de décrocher diminue et « ↗ » que le risque augmente. Le nombre de flèches nous informe sur l'importance de la variation. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, on observe par exemple que le risque de décrocher augmente légèrement avec l'exercice d'une activité salarié ou qu'il diminue, de manière deux fois plus importante, avec l'obtention d'une mention « B » ou « TB » au baccalauréat.

À l'exception des mentions « Arts plastiques » et « Information communication », qui présentent, toutes choses égales par ailleurs, un risque légèrement moindre de décrochage, le modèle ne fait apparaître aucune autre différence significative entre les mentions de licence. Comme attendu, ce sont la série et les conditions d'obtention du baccalauréat qui apparaissent déterminantes. Si, toutes choses égales par ailleurs, on n'observe pas de différence significative entre les bacheliers « S » et « ES », le risque de décrocher apparaît plus élevé pour les bacheliers « L » et bien plus grand encore pour les bacheliers technologiques et professionnels.

Tableau 5

% DE DECROCHEURS SELON LA SERIE DU BAC ET LA MENTION

	Sans Mention	AB	B et TB	Ensemble
Bac littéraire	26 %	17 %	8 %	18 %
Bac économique et social	21 %	16 %	4 %	16 %
Bac scientifique	21 %	15 %	4 %	14 %
Bac STT	62 %	26 %	25 %	52 %
Bac STI/STL	62 %	41 %	22 %	46 %
Bac professionnel	84 %	76 %	58 %	75 %

[4] Ce risque est calculé à partir de la constante du modèle :

$$\frac{\exp(-2.047)}{1+\exp(-2.047)}=0.114$$

Si l'obtention d'une mention au bac augmente les chances de réussite, notons que près de 60 % des bacheliers professionnels titulaires d'une mention « B » ou « TB » ont obtenu une moyenne inférieure à 5/20 aux examens du premier semestre de licence.

Conclusion

30 % des néo-bacheliers inscrits en première année de licence à l'UPV-M en 2009-2010 ont décroché durant le premier semestre universitaire. L'importance de ce phénomène s'explique notamment par la faiblesse relative des bacheliers généraux inscrits dans l'établissement. Certes, on ne saurait appréhender la question de la réussite, de l'échec ou de l'abandon en première année de licence par la seule origine scolaire des entrants à l'université. Tous les décrocheurs ne sont pas titulaires d'un bac professionnel ou technologique et, inversement, tous les bacheliers professionnels ou technologiques ne décrochent pas durant leur première année. Cependant, la série et les conditions d'obtention du baccalauréat apparaissent, sans surprise, comme particulièrement explicatives du risque de décrochage. Associées à quelques variables sociodémographiques traditionnellement recueillies au moment de l'inscription administrative pour alimenter les bases APOGEE, elles permettent d'identifier, dès la rentrée universitaire, la plupart des futurs décrocheurs.

Ce constat montre, s'il en était besoin, l'importance de poursuivre et d'amplifier les efforts entrepris en termes d'orientation post-bac. Il invite à interroger les pratiques de sélection à l'œuvre dans les filières supérieures courtes et encourage à proposer, principalement aux bacheliers non généraux, des dispositifs ciblés d'accompagnement : aide pédagogique et tutorat méthodologique, parcours aménagé, aide à la réorientation ou à l'insertion professionnelle.

Réorientation ou décrochage ?
Devenir des bacheliers inscrits en 2008 en L1 en Normandie et non réinscrits en 2009

Yannick Lelong[*], *Laurent Raoul*[**]

Introduction

En 2008-2009, 81,3 % de bacheliers normands ont poursuivi leurs études après le baccalauréat (hors poursuite en alternance qui représentent 8 % des orientations). Les principales poursuites d'études (hors alternance) ont eu lieu à l'université (26 % en licence, 7 % en médecine/pharmacie et 13,5 % en IUT), 22 % en BTS et 9,5 % en CPGE. Tous bacheliers confondus, généraux, technologiques ou professionnels, la licence demeure encore la voie privilégiée des poursuites d'études après le bac (voir annexe 3 « Situation des bacheliers bas-normands à l'automne 2008 »). Cependant, depuis le début des années 2000, elle attire de moins en moins les bacheliers qui privilégient de plus en plus les filières sélectives (IUT, STS et CPGE) ou les « autres formations ».

Sur l'ensemble des bacheliers 2008 inscrits pour la première fois dans l'enseignement supérieur universitaire en 2008-2009 en Normandie (en L1, IUT ou médecine/pharmacie – voir annexe 1), près de quatre sur dix ne se réinscrivent pas dans leur filière d'origine à la rentrée 2009 : 9 359 primo-inscriptions ont été enregistrées (4 109 à l'université de Caen, 1 271 à l'université du Havre et 3 979 à l'université de Rouen) en L1, IUT ou santé ; 36 % de ces primo-inscrits soit 3 354 étudiants ne se sont pas réinscrits dans la même filière d'enseignement supérieur universitaire à la rentrée 2009-2010. Ce constat est proche de celui des études du même type réalisées en 1997, 2002 et 2005 (Subanor : après une première année dans l'enseignement supérieur normand).

Ces changements de formation suite à une première année dans l'enseignement supérieur varient selon le type d'étude post-baccalauréat : ce sont dans les filières générales de l'université (licence) que les changements sont les plus importants, 45,2 % contre 21,8 % pour les filières de santé (médecine/pharmacie) et 16,7 % pour les filières technologiques (IUT). Si l'on s'en tient à la seule licence, 5 334 primo-inscriptions ont été enregistrées en L1 à la rentrée 2008-2009 ; 2 726 étudiants soit 51,1 % de ces primo-inscrits en L1 ne se sont pas réinscrits en 2009-2010 dans leur filière initiale.

L'objectif de l'enquête menée auprès de ces étudiants non-réinscrits est de mieux connaître les caractéristiques des étudiants qui ne se réinscrivent pas dans la même filière après une année d'enseignement supérieur, filière par filière. Elle vise également à apprécier le vécu de ces étudiants lors de leur première année dans l'enseignement supérieur et leur situation en 2009-2010.

Les résultats de cette enquête seront ici présentés uniquement pour les étudiants inscrits en 2008-2009 en L1 dans une des trois universités normandes : c'est en effet pour la L1 que les non-réinscriptions à l'issue de la L1 sont les plus fréquentes. Ils seront présentés en deux temps. Seront tout d'abord détaillées les poursuites d'études des non-réinscrits : vers quelles formations ? Quels sont les profils des étudiants concernés ? Dans un second temps seront étudiés les arrêts d'études : profils des étudiants concernés et raisons invoquées. Au préalable sera présentée la population enquêtée.

[*] Observatoire de la vie étudiante (OVE) université de Rouen.
[**] Observatoire régional des formations supérieures ORFS de Basse-Normandie.

1. Les étudiants de L1 2008-2009 non réinscrits dans leur filière **d'origine en 2009**-2010

1.1. Combien et qui sont ils ?

2 726 étudiants soit 51,1 % des 5 334 primo-inscrits en L1 en 2008 ont quitté leur filière **d'origine à la** rentrée 2009

Parmi les primo-inscrits en licence à la rentrée 2008 (5 334), 34,7 % (1 850) passent le cap de la première année pour s'inscrire en deuxième année de la même filière. 14,2 % (758) redoublent, 11,1 % (592) changent de filière au sein du même établissement. Enfin, 40 % (2 134) quittent l'établissement, soit pour poursuivre des études ailleurs, soit par abandon des études.

	Situations	Effectifs	Pourcentages
	Primo-inscrits en licence en 2008	5 334	100 %
Établissement d'origine	Passage en 2ème année à t+1	1 850	34,7 %
	Redoublement à t+1	758	14,2 %
	Changement de filière au sein du même établissement à t+1	592	11,1 %
Départ établissement à t+1	Arrêt des études, réorientations vers d'autres établissements	2 134	40 %

On notera que parmi les départs de l'établissement sont inclus les étudiants qui arrêtent les études (voir 3.), ceux qui se réorientent à bac+1 dans un autre établissement (voir 2.1 et 2.2) et ceux qui poursuivent des études à bac+2 dans un autre établissement (voir 2.3). Ces derniers qui valident leur première année de L1 et qui changent d'établissement l'année suivante pour s'inscrire à bac+2 (7,4 % des étudiants) font partie de la population identifiée comme « non réinscrite après une première année de licence ».

Retour sur les motivations à l'entrée de la L1 de ces 2 134 étudiants non réinscrits

Ces étudiants de licence qui ont quitté leur formation d'origine (51,1 %) s'y étaient inscrits tout d'abord « par intérêt pour la discipline » pour plus de la moitié d'entre eux (53,9 %), puis « en raison du projet professionnel » pour près de trois sur dix (29,6 %). Près du quart déclare toutefois avoir intégré une L1 faute de mieux, puisque « pas accepté dans une autre formation ». La question des débouchés ne retient l'attention que d'un peu moins de 10 % des non-réinscrits.

Pour quels motifs les non-**réinscrits de licence s'y sont inscrits**	
Les raisons	Pourcentage *(> à 100 %, plusieurs réponses possibles)*
Par intérêt pour la discipline	53,9 %
En raison du projet professionnel	29,6 %
Pas accepté dans une autre formation	22,6 %
Sur les conseils de mon entourage	11,6 %
Parce que la filière offre des débouchés	9,5 %

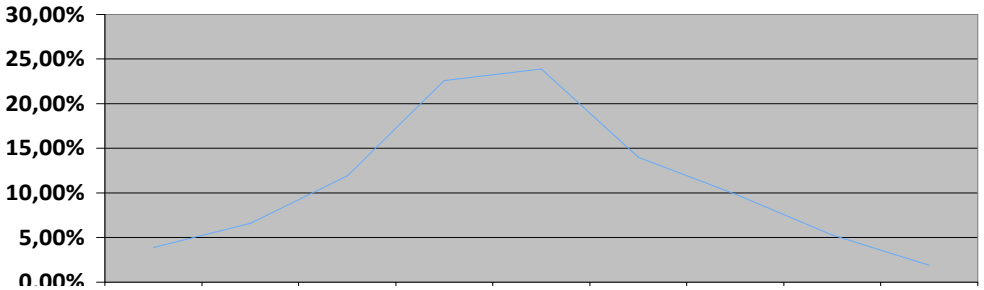
Un certain nombre de variables (scolaires, difficultés rencontrées au cours de la première année) permettent aussi d'expliquer la réorientation, voire de comparer les réinscrits avec les non-réinscrits.

1.2. Le moment de l'abandon

À quel moment les étudiants ont-ils décidé d'abandonner la formation ? Le pic du second trimestre

Un peu plus la moitié des non-réinscrits déclare avoir abandonné en cours d'année leur première année d'enseignement supérieur universitaire. Les garçons sont plus nombreux que les filles à abandonner en cours d'année (61 % contre 52 %). Le quart des étudiants a abandonné entre septembre 2008 et décembre 2008. Ce sont durant les mois de janvier, février et mars 2009 que les pics d'abandon sont les plus importants : cela représente 60 % des abandons.

Les abandons en cours d'année universitaire



Les raisons invoquées d'une non-réinscription

Plusieurs raisons sont avancées par les non-réinscrits quant à leur départ, raisons que l'on peut classer en deux catégories : celles liées à l'institution et celles liées à l'étudiant. Dans la première catégorie, les non-réinscrits mettent en avant « un contenu des enseignements qui ne correspond pas aux attentes » (32,5 %) ainsi qu'« une approche trop théorique des connaissances » (12,5 %) et « un manque d'encadrement » (24 %). La seconde catégorie fait ressortir le manque d'investissement personnel. Les étudiants soulignent en effet « leurs résultats insuffisants pour continuer dans la même filière » (10,6 %) ainsi que « leur manque d'organisation et de travail personnel » (10,8 %) et « l'écart entre le bac obtenu et le niveau requis » (6,3 %).

1.3. Que deviennent-ils ?

À noter : **près d'un étudiant sur dix quitte sa filière d'origine** avec une L1 validée

Bien qu'ils aient rencontré des difficultés et que certains aient abandonné en cours d'année, un peu plus de quatre non-réinscrits sur dix (41,5 %) se sont présentés à l'ensemble des examens. Ils sont finalement moins d'un sur cinq (16,6 %) à ne pas s'être présenté du tout aux examens. Parmi ceux qui se sont présentés, près de trois sur dix (28,9 %) déclarent avoir validé la première année de licence.

À la rentrée suivante, plus de huit étudiants sur dix sont en études (les trois quarts se déclarent en situation de réussite) et les autres ont arrêté les études

À l'issue de la première année de licence, un étudiant sur deux (51,1 %) ne s'est donc pas réinscrit dans sa filière d'origine. On trouvera ci-après les données concernant les étudiants non réinscrits ayant répondu à l'enquête (1 565 sur un total de 2 726 contactés).

Situations t+1	Effectifs	Pourcentages
En emploi	150	9,6 %
En études	1 263	80,7 %
Ni en études, ni en emploi	152	9,7 %
Total	1 565	100 %

Parmi ces derniers, une très large majorité (80,7 %) poursuit toujours des études, dont près d'un sur dix dans le cadre de l'alternance. Près des trois quarts (72,3%) disent être dans une situation plutôt de réussite et plus de huit sur dix (85,9%) envisageaient de continuer dans la même filière à la rentrée 2010.

Les non-réinscrits qui ne poursuivent pas d'études sont en emploi pour près d'un sur dix (9,6 %). Les autres, ceux qui sont ni en études ni en emploi (9,7 %) sont pour les trois quarts d'entre eux en recherche d'emploi. Les deux tiers sont inscrits à Pôle Emploi depuis au moins trois mois pour près de six sur dix (58,6 %).

2. Quitter sa filière **d'origine pour poursuivre des études** : ceux qui se réorientent

2.1. La majorité des réinscriptions en 2009-2010 concerne le niveau à bac+1 et en formation initiale

Le fait de quitter sa filière d'origine pour poursuivre des études concerne donc 80,7 % des non-réinscrits soit 1 263 étudiants enquêtés. Les poursuites d'études sont pour 7,4 % à bac+2 et pour 92,6 % à bac+1. 9,3 % poursuivent leurs études dans le cadre de la formation par alternance.

Les poursuites d'études	Effectifs	Pourcentages
À bac+2	93	7,4 %
À bac+1	1 170	92,6 %
Total	1 263	100 %
Études en formation initiale	1 132	89,7 %
Études en alternance	118	9,3 %
Non communiqué	13	1 %
Total	1 263	100 %

2.2. Les réinscriptions à bac+1 : des réorientations variées vers les IUT, STS, une autre L1 et **d'autres formations (santé-social…)**

Quand ils poursuivent des études à bac+1, un sur dix le fait dans le cadre de la formation par alternance (9,9 %). Les autres, ceux qui poursuivent en formation initiale, s'inscrivent pour plus du tiers (35,7 %) en IUT ou STS. Près de quatre sur dix (38,3 %) ont choisi de s'inscrire dans une autre première année de licence et un peu plus du quart (26 %) dans d'autres formations. Parmi ces derniers, plus d'un sur dix a intégré une formation du secteur de la santé ou du social (en préparant le concours ou en intégrant une école), un peu moins de 5 % poursuivent des études dans des formations appartenant aux arts, à la comédie, à l'architecture, etc. Quelques-uns préparent de nouveau une autre formation de niveau baccalauréat et quelques autres ont choisi de s'inscrire dans une école privée (commerce, management, communication...), d'autres en CPGE, en IEP ou dans les filières universitaires de santé...

Type de poursuite d'études à bac+1 en formation initiale N = 1 043	%
Licence 1	38,3%
DUT	12,7%
Santé (médecine – pharmacie)	0,8%
BTS	23%
CPGE	0,7%
Autres formations	24,5%
Total	100%

2.3. Les réinscriptions à bac+2 : principalement en L2, plus de filles, de « bons » élèves titulaires d'un bac général, de milieu favorisé

7,4 % des non-réinscrits en licence dans leur filière d'origine déclarent continuer des études dans une formation à bac+2, dont quelques-uns dans le cadre de l'alternance (4,3 %). Les étudiants qui poursuivent des études en formation initiale sont pour plus de huit sur dix en L2 (84,3 %). Quelques-uns sont en deuxième année de DUT ou BTS (5,6 %) et les autres, un sur dix, sont en deuxième année de CPGE.

Les filles ont un peu plus souvent tendance que les garçons à poursuivre des études à un niveau bac+2 : elles représentent 69,3 % des poursuites d'études à bac+2 contre 30,7 % de garçons alors qu'elles sont 65,8 % parmi l'ensemble des non-réinscrits de licence qui poursuivent des études contre 34,2 % de garçons.

Ces étudiants sont plutôt des élèves de bon niveau si l'on s'en tient aux critères de la mention et du parcours scolaire avant l'entrée dans l'enseignement supérieur : 79,2 % ont une mention contre 33,5 % pour l'ensemble de la population des non-réinscrits de licence qui poursuivent toujours des études. Ils ont par ailleurs nettement moins redoublé durant leur cursus scolaire (16 % contre 34,2 % parmi l'ensemble des non-réinscrits de licence qui poursuivent des études).

Plus de neuf étudiants sur dix sont titulaires d'un baccalauréat général (93,2 %) et dans plus de six cas sur dix (64,5 %), ils sont issus de milieux sociaux plutôt favorisés (49 % pour l'ensemble des non-réinscrits de licence qui poursuivent des études).

Neuf non-réinscrits sur dix qui poursuivent des études à bac+2 ont validé leur première année d'enseignement supérieur. Les autres ont très souvent abandonné en tout début d'année ou en fin de premier semestre pour se réinscrire immédiatement dans une autre formation et réussir dans cette nouvelle orientation.

La mobilité géographique est une des caractéristiques fortes de ces étudiants inscrits dans une formation à bac+2 : plus de la moitié (53,8 %) a quitté la Normandie.

2.4. Les réinscriptions dans des formations en alternance : souvent des STS en Normandie ; plus souvent des filles et des parcours scolaires chaotiques antérieurs

Les poursuites d'études en alternance ont des caractéristiques particulières : 66 % des formations préparées sont des STS et 78,8 % des formations sont préparées en Normandie ; 84,6 % des non-réinscrits considèrent « être en situation de réussite » contre 72,3 % pour l'ensemble de la population des non-réinscrits en poursuite d'études.

Ces « non-réinscrits » qui poursuivent leurs études en alternance (près d'un sur dix) sont à 68,6 % sont des filles. Ils ont connu un parcours antérieur un peu plus chaotique que l'ensemble de la population des non-réinscrits qui poursuivent toujours des études (plus de redoublements, moins de mentions). Les deux tiers sont des bacheliers généraux (67,8 %) et le quart (27,1 %) des bacheliers technologiques.

3. Quitter sa filière **d'origine après la L1 et arrêter les études** : ceux qui abandonnent

3.1. Des étudiants au profil scolaire moins adapté à **l'université mais qui gardent toujours à l'esprit l'idée d'une reprise d'études**

Parmi les non-réinscrits de licence, près d'un sur cinq a arrêté les études après la première année d'enseignement supérieur.

Sont plus fortement concernés des bacheliers **professionnels…**

Ce sont les non-réinscrits bacheliers professionnels qui sont proportionnellement les plus nombreux à arrêter les études : plus d'un sur deux (52,9 %) est en situation d'arrêt d'études contre 29,9 % des bacheliers technologiques et 14,5 % des bacheliers généraux.

Situations t+1 des non-réinscrits de licence	Non-réinscrits bacheliers généraux	Non-réinscrits bacheliers technologiques	Non-réinscrits bacheliers professionnels
En arrêt d'études	14,5 %	29,9 %	52,9 %
En études	85,5 %	70,1 %	47,1 %
Total	100 %	100 %	100 %

…ainsi que des étudiants aux parcours plus difficiles dans le secondaire (redoublement, mentions moins fréquentes…)

Au regard de leur parcours scolaire, ce sont des personnes qui ont connu plus de difficultés que l'ensemble des non-réinscrits de licence. Plus de la moitié (53,3 %) déclare avoir redoublé pendant leur parcours scolaire contre 37,8 % pour l'ensemble des non-réinscrits de licence. Par ailleurs, si l'on s'en tient au seul critère de la mention au baccalauréat, ce dernier a été obtenu dans de moins bonnes conditions : 16,5 % ont obtenu une mention contre 30,2 % parmi l'ensemble des non-réinscrits de licence.

La moitié de ceux qui ont arrêté des études travaillent souvent sur des emplois précaires et à temps partiel **principalement en Normandie, les autres sont en recherche d'emploi**

Sur l'ensemble de ces non-réinscrits en arrêt d'études, la moitié (49,7 %) déclare être en situation d'emploi mais le plus souvent sur des emplois précaires (59,6 % en CDD ou intérim). Par ailleurs, seule un peu plus de la moitié travaille à temps plein. Un peu plus du quart (28,5 %) a obtenu un contrat à durée indéterminée (secrétaire médicale, employé polyvalent, livreur, VRP exclusif, manœuvre, animatrice de jeunes enfants, chef d'entreprise, sapeur pompier, adjoint technique, hôtesse de l'air, commercial téléphonie mobile, etc.). Près de neuf emplois sur dix (86,5 %) sont situés en Normandie.

Mais plus de la moitié de ces jeunes ayant interrompu leurs études suite à une première inscription à **l'université envisagent de les reprendre en 2010**

Parmi les autres qui ont arrêté les études et qui ne sont pas en emploi, les trois quarts déclarent être en recherche d'emploi. Parmi ces derniers, les deux tiers sont inscrits à Pôle Emploi et ce depuis plus de trois mois pour près de six sur dix (58,3 %). Plus de la moitié des non-réinscrits en arrêt d'études (54,6 %) envisageait de reprendre des études à la rentrée 2010.

3.2. Des jeunes qui ont rencontré plus de difficulté que les autres en L1 et qui expriment une multitude de causes à leur situation

Les non-réinscrits de licence qui ont arrêté les études disent un peu plus souvent avoir éprouvé des difficultés pendant leur première année universitaire que les non-réinscrits qui poursuivent toujours des études (61 % contre 55 %). En moyenne, c'est un peu moins de six non-réinscrits sur dix (56 %) qui déclarent avoir rencontré des difficultés au cours de leur première année d'enseignement supérieur

universitaire. Cette proportion est un peu moins élevée que celle constatée en 2005 (six sur dix). On ne constate pas de différences entre les déclarations des filles et celles des garçons. En revanche les non-réinscrits de licence bacheliers généraux sont un peu moins souvent à déclarer avoir rencontré des difficultés (54 %) contrairement aux bacheliers technologiques et professionnels (respectivement 59,5 % et 72,7 %).

10 % déclarent avoir arrêté pour cause de grèves ayant perturbé leur scolarité pendant l'année 2008-2009[1] et autant ont arrêté parce que « *ça ne leur plaisait plus* ».

Quand on les interroge plus finement sur la question de l'abandon, plusieurs ressentiments sont mis en exergue

Un bon nombre évoque avant tout un problème d'orientation *« [...] je pense sincèrement que l'orientation lors du secondaire est très insuffisante, une meilleure préparation du projet professionnel éviterait bien des pertes de temps pour l'avenir »* étudiante en L1 Histoire, U. Rouen ; un manque d'informations sur le contenu des enseignements *« J'ai abandonné parce que le contenu des enseignements était différent de mes attentes »* étudiante de L1 LEA, UCBN.

Pour d'autres, les enseignements suivis dans le supérieur ne semblent plus en adéquation avec les représentations qui en étaient faites en classe de terminale et le niveau requis y est trop élevé (*« Je n'avais pas le niveau, trop de retard »* étudiant de L1 MIEEA, U. Rouen, *« Je n'ai pas validé mon année : en effet, il y avait un écart important entre mon bac professionnel obtenu et le niveau demandé »*, étudiante en L1 AES U. Le Havre, *« C'était trop théorique »*, étudiante de L1 Arts du spectacle UCBN, *« Parce que j'ai raté mes partiels »* étudiant de L1 Droit, UCBN).

D'autres encore mettent en avant leur rapport à l'institution et au fonctionnement de l'enseignement supérieur universitaire. Classiquement, sont évoqués le manque d'encadrement : *« Je n'ai pas été satisfait de l'encadrement des étudiants, certes la faculté prône l'autonomie... mais il faut pas exagérer non plus! »*, étudiant de L1 histoire U. Rouen ; le sentiment d'anonymat, d'isolement, d'individualisme et le manque d'interactions avec les enseignants : *« La faculté nous prend pour des moins que rien... les enseignants ne nous encouragent pas assez »*, étudiant de L1 AES, U. Le Havre ; *« Méthodes des professeurs inadaptées et l'ambiance de la fac ne me correspondait* pas », étudiant de L1 STAPS UCBN.

Enfin, certains soulignent leur difficulté à s'adapter à un nouveau mode de vie, lié à leur nouveau « métier d'étudiant » ou leur nouveau mode de vie personnelle : *« J'avais un temps de trajet trop long et ne suis pas arrivée à combiner les études et le travail »*, étudiante de L1 LLCE espagnol, U. Rouen.

À ces difficultés d'adaptation d'autres difficultés sont évoquées, financières par exemple voire de santé : *« Par manque d'argent et de motivation »*, étudiante de L1 psychologie UCBN ; « J'ai quitté la formation pour des problèmes de santé, d'isolement, dépression... », étudiant de L1 droit U. Le Havre.

3.3. Malgré les difficultés rencontrées, pour un quart de ces jeunes cette première année **d'enseignement supérieur à l'université a plutôt été une année enrichissante**

Ils en parlent ainsi : *« Expérience enrichissante en termes de maturité (gestion de l'autonomie, de l'indépendance...) »*, étudiant en L1 droit U. Rouen. Enrichissante car *« j'ai fait l'expérience de savoir ce qu'était l'université et je ne le regrette pas. Mais si j'avais été mieux orienté, je n'aurais pas perdu une année. Les cours me plaisaient et étaient intéressants... »*, étudiante de L1 droit UCBN. Enrichissante car *« permet de mûrir, de découvrir de nouveaux horizons culturels et sociaux »*, étudiant de L1 LEA UCBN.

[1] Globalement, l'année 2008-2009, marquée par des mouvements étudiants forts et longs a inévitablement pu provoquer des réorientations et des abandons plus forts qu'à l'accoutumée : près de dix points de plus que pour les observations antérieures.

Conclusion

L'étude menée auprès des étudiants normands primo-inscrits en licence à la rentrée 2008 et qui ne se réinscrivent pas dans leur formation d'origine un an après débouche sur plusieurs résultats.

Plus de la moitié des non réinscrits déclarent avoir rencontré des difficultés au cours de leur première année universitaire. Les étudiants venant des filières professionnelles et technologiques du baccalauréat rencontrent plus de difficultés que leurs camarades des filières générales. Face à ces difficultés, le quart a abandonné en cours d'année, le plus souvent au moment des résultats de la première session d'examens, soit entre janvier et mars.

Bien que ce soit en licence que les changements de formation soient les plus nombreux, ces non-réinscriptions ne reflètent cependant pas systématiquement, comme on l'a vu, une situation d'échec. Les démarches de changement de formation en licence restent des situations très complexes et on retiendra de cette étude plusieurs aspects.

Parmi les étudiants qui ne se réinscrivent pas dans leur formation post-baccalauréat, plus de huit sur dix (80,7 %) sont toujours inscrits dans le système éducatif essentiellement dans l'enseignement supérieur. Parmi eux, les trois quarts déclarent être dans une situation de réussite.

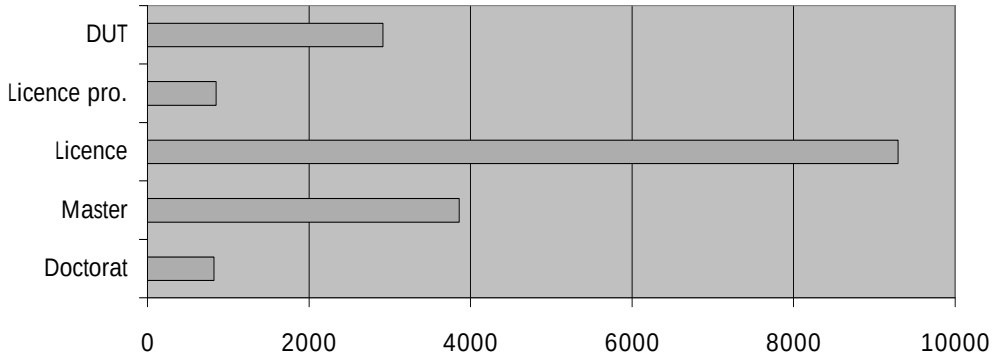
Parmi ceux qui poursuivent toujours des études, près d'un sur dix est inscrit dans une formation à bac+2. Parmi ceux qui poursuivent à bac+1, les situations sont très hétérogènes : poursuite en STS, IUT, autre L1, autres formations (santé social).

Une minorité de jeunes a cependant arrêté les études, correspondant à des situations d'échec et de décrochage des études supérieures. Ce sont ceux qui ont connu un parcours scolaire antérieur un peu plus chaotique qui sont les plus sensibles aux arrêts d'études.

Ces enquêtes, réalisées dans les deux académies depuis plusieurs années, ont trouvé leur place et leur public dans l'institution et en général auprès des usagers de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur. Leur diffusion est faite auprès des établissements d'enseignement supérieur (lycées, universités, écoles…), des services d'orientation rectoraux et universitaires. Elles servent de support et d'aide aux enseignants lors des contrats quadriennaux d'établissement et renouvellement des habilitations de licences. Leur mise en ligne permet enfin aux autres usagers (parents, lycéens, étudiants) de prendre connaissance du palier lycée-enseignement supérieur.

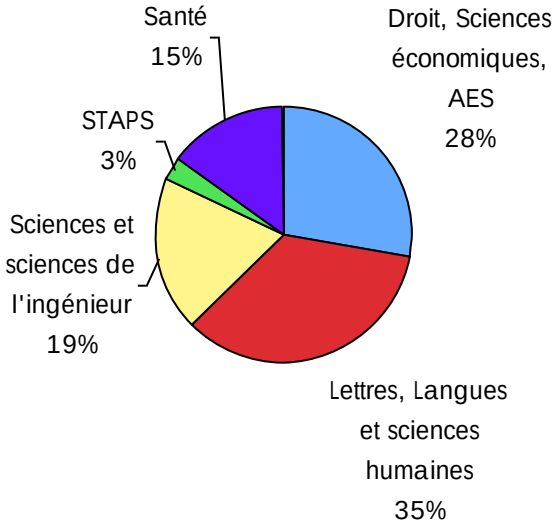
Annexe 1
Université de Caen Basse-Normandie (UCBN) – www.unicaen.fr
Université pluridisciplinaire, étudiants inscrits en 2009-2010 : 24 253

EFFECTIFS D'ETUDIANTS EN 2009-2010 DANS LES PRINCIPAUX DIPLOMES



Source : MESR-DGESIP/DGRI-SIES : SISE.

PROPORTION D'ETUDIANTS EN 2009-2010 PAR GRANDES DISCIPLINES



Source : MESR-DGESIP/DGRI-SIES : SISE

Annexe 2
Sources et Méthodologie

Sur les 9 359 primo-inscriptions de bacheliers 2008 en L1 dans les trois universités normandes, 3 354 ne se sont pas réinscrits dans le même L1 en 2009-2010. Sur ces 3 354 étudiants, après avoir écarté les adresses erronées, 2 772 ont rempli un questionnaire, soit par voie postale, soit par téléphone. Le taux net de réponses à l'enquête est de 65,3 % : au total, 2 189 questionnaires ont pu être exploités.

Cette étude sur la réorientation s'inscrit dans le cadre du suivi de cohorte des bacheliers 2008 défini comme l'un des objectifs de l'enquête SUBANOR (Suivi des BAcheliers NORmands). Ce programme SUBANOR a notamment pour ambition de répondre à trois objectifs essentiels :

- décrire la dynamique des parcours des bacheliers,
- traiter objectivement des données par un suivi de cohorte le plus exhaustif possible,
- analyser les mobilités liées à la formation, en particulier les échanges intra et interrégionaux.

L'étude SUBANOR 2008 a été réalisée en Basse-Normandie par l'ORFS (observatoire régional des formations supérieures) et par le rectorat de Rouen en Haute-Normandie (avec la participation des universités de Rouen et du Havre et le concours de la région Haute-Normandie).

Les données de l'étude sur les changements de formation à l'issue de la première année d'enseignement supérieur ont pu être recueillies à partir de plusieurs sources :

- les fichiers. Les fichiers des primo-inscrits des trois universités (Caen, Le Havre, Rouen), des rectorats de Caen et Rouen, des services de l'Agriculture de Haute et Basse-Normandie permettent d'analyser la situation des étudiants à T+1 (passage en deuxième année, redoublement, changement de filière au sein du même établissement, départ de l'établissement) et de repérer ainsi les étudiants qui entrent dans le champ de l'enquête : non-réinscrits à la rentrée 2009-2010 dans la filière suivie en 2008-2009;

- le questionnaire. L'analyse des fichiers ne donne aucune information sur le devenir des non-réinscrits dans le même établissement à la rentrée 2009-2010. Il a donc été décidé de les contacter directement par questionnaire, au domicile des parents. Ce questionnaire a été construit dans une triple perspective :

  • situationnelle, pour explorer le plus largement possible les différents cas de figure qui pouvaient se présenter (réorientation « positive » (entrée en L2 dans un autre établissement, entrée dans une école d'ingénieurs...), arrêt des études, emplois...);

  • temporelle, afin de cerner au mieux le déroulement de l'année, les moments clés et les démarches entreprises liées à d'éventuels changements d'orientation ou les abandons ;

  • évaluative, car il permet de mettre en exergue les principales raisons qui amènent l'étudiant à quitter sa formation d'origine (filière ne correspondant pas au vœu de terminale, difficultés rencontrées, présences aux examens, point de vue sur le vécu de la première année d'enseignement supérieur...).

Annexe 3
Situation des bacheliers normands 2008 à l'automne 2008

A la rentrée 2008, juste après l'obtention du baccalauréat, 81,3 % des bacheliers normands sont toujours inscrits dans le système éducatif. Ces taux de poursuite d'études ne tiennent pas compte des cursus dans le cadre de l'alternance qui représentent 8 % des orientations (Subanor 2008 ; *Parcours, situation et projets des bacheliers normands,* octobre 2010).

TYPE DE POURSUITES D'ETUDES DES BACHELIERS NORMANDS
(SUBANOR 2008 ; N = 17 498 DONT 89,3% POURSUIVENT DES ETUDES, ALTERNANCE INCLUSE)

Formation suivie	Ensemble des bacheliers	Bacheliers généraux	Bacheliers technologiques	Bacheliers professionnels
Licence 1	26%*	36%	13,5%	5%
Médecine / Pharmacie	7%	11%	0,5%	0,5%
DUT	13,5%	14%	15,5%	2,5%
BTS	22%	8%	44,5%	40%
CPGE	9,5%	15%	1,5%	0,5%
Autre formation	14%	14%	15%	11%
Alternance	8%	2%	9,5%	40,5%
Total	100%	100%	100%	100%

**Lecture* : 26% des bacheliers normands poursuivent des études en 1ère année de Licence.

Le type de bac influe fortement sur le taux de poursuite d'études et le choix d'orientation dans l'enseignement supérieur : L1, DUT, BTS, CPGE, Médecine-Pharmacie …

Les bacheliers généraux. La quasi-totalité des bacheliers généraux est en études 6 mois après l'obtention du diplôme (temps plein et alternance ; 97 % en Basse-Normandie et 95,5 % en Haute-Normandie).
L'enseignement général universitaire (L1) arrive en tête des orientations. L'inscription en L1 subit toutefois une réelle désaffection en faveur des autres enseignements post-baccalauréat : en Haute-Normandie, les bacheliers généraux 2008 sont 34,5 % à s'inscrire en L1 (soit une baisse de 7,5 points par rapport aux bacheliers 2005) et en Basse-Normandie, ils sont 38,5 % (soit une baisse de 5,5 points par rapport aux bacheliers 2005). Ce sont notamment les IUT et les « autres formations » qui profitent le plus de ce recul.

Les deux tiers des bacheliers L s'inscrivent en L1, où ils intègrent principalement la filière langues ou sciences humaines et sociales. Les bacheliers ES s'inscrivent aussi le plus souvent en L1 (45 %) dont une grande partie en sciences humaines et sociales ou en droit. Près d'un sur trois se dirige également vers un IUT ou une STS. Les bacheliers S, quant à eux, se partagent entre la L1 (20%), la médecine ou la pharmacie (22%), les CPGE (22,5%) et les DUT (16,5%).

Les bacheliers technologiques. La grande majorité de ces bacheliers poursuit des études, alternance comprise (89,5 % des Bas-Normands et 84 % des Haut-Normands). Cependant, un bachelier technologique sur dix est en situation d'emploi ou de recherche d'emploi. Huit bacheliers STI sur dix s'orientent vers des filières courtes technologiques (58 % en STS, 21 % en IUT). La quasi-totalité des STS ou IUT choisis relèvent du secteur de la production. Les bacheliers STG, eux aussi, s'inscrivent principalement dans les filières courtes technologiques (44,5 % en STS, 15 % en IUT). Mais le taux d'inscription en L1 reste tout de même relativement élevé (18 %), les principales licences étant celles de droit, LEA, AES. Près des deux tiers des bacheliers STL optent pour une filière technologique (38,5 % en STS, 24 % en IUT), notamment pour celles comprenant de la biologie et de la chimie. Les bacheliers ST2S, quant à eux, s'orientent en premier vers « d'autres formations » (62 %) telles que les classes préparatoires aux concours d'infirmières (IFSI), les écoles de la santé ou du paramédical... Les bacheliers hôtellerie poursuivent dans 61 % des cas en BTS hôtellerie-restauration.

Les bacheliers professionnels. Plus de quatre bacheliers professionnels normands sur dix poursuivent des études à temps plein ou en alternance, la proportion étant plus élevée chez les Bas-Normands que chez les Haut-Normands (respectivement 47 % et 40,5 %). Ce taux qui ne cesse d'augmenter est à mettre en lien avec l'augmentation des poursuites d'études en alternance qui représente 42 % des poursuites d'études en

2008. Parmi les bacheliers professionnels qui poursuivent des études à plein temps, plus des deux tiers s'inscrivent en STS (67 %). Ils sont toutefois 9 % à opter pour la L1 (particulièrement en droit, AES) notamment ceux du secteur services. Et 18 % s'orientent vers « d'autres formations » telles que la préparation au concours d'infirmière, le CAP, la mention complémentaire... Ce sont plus souvent des bacheliers professionnels du secteur de la production qui suivent cette voie. Enfin, suivre une formation en alternance est plus fréquent chez les bacheliers du secteur de la production (50,5 % contre 35 % pour ceux des services). Dans l'ensemble, dans plus de huit cas sur dix ils poursuivent en STS et les deux tiers d'entre eux ont un contrat d'apprentissage.

Motifs d'arrêt des études avant la licence : une approche à partir de récits **d'anciens étudiants**

Nathalie Beaupère[*], *Matthieu Grunfeld*[**]

Introduction

Depuis les différentes réformes qui ont modifié le paysage de l'enseignement français, la poursuite d'études post-baccalauréat n'est plus réservée à une minorité d'élèves et les bacheliers s'y inscrivent massivement. Selon le ministère de l'Education nationale, *« 77,8 % des bacheliers 2009 s'inscrivent dès la rentrée suivante dans l'enseignement supérieur »*[1]. L'université accueille la majorité d'entre eux soit 34,6 % des bacheliers inscrits dans le supérieur, tandis que 8,4 % intègrent un IUT, 7,5 % une CPGE, 19,4 % une STS et 8,0 % une autre formation. Mais la réussite au diplôme de ces nouveaux étudiants est inégale et nombre de nouveaux inscrits peinent à obtenir le fameux parchemin. Ainsi ils étaient près de 75 000 à sortir sans diplôme de l'enseignement supérieur en 2004, dont 28 000 issus de BTS/DUT et 46 000 issus du premier cycle universitaire[2].

Alors que des politiques volontaristes sont mises en place, affichant l'ambition d'amener 50 % d'une génération à sortir diplômée du supérieur, le devenir de ces jeunes bacheliers quittant précocement l'université interroge. Les enquêtes nationales telles celles pilotées par le ministère ou le Céreq mettent en évidence leur parcours scolaire antérieur et leurs premiers pas dans la vie active. Mais peu de travaux permettent de vraiment comprendre leur expérience et leurs arbitrages en faveur d'un arrêt des études, pour entrer sur le marché du travail ou se réorienter – parfois à des niveaux de formation inférieurs ou équivalents au baccalauréat.

Une étude commandée par l'Observatoire national de la vie étudiante permet d'aller plus loin dans l'analyse des motifs d'abandon de l'université en cours de premier cycle. Cette étude a été l'occasion de recueillir le récit de soixante jeunes inscrits dans différentes filières universitaires, et de comprendre ce qui les a conduits à quitter le cycle de licence sans diplôme (voir encadré méthodologique). Elle concerne des étudiants ayant arrêté leurs études après avoir passé une ou plusieurs années à l'université[3]. Seront ici repris les propos et analyses qui illustrent les motifs d'inscription à l'université (§ II), les sources majeures de difficultés rencontrées à l'université : la gestion du temps (§ III), l'apprentissage du métier d'étudiant et la conquête de l'autonomie (§ IV) et le lien perçu entre échec et décision d'abandon (§ IV).

---

[*] Centre associé régional Céreq de Rennes, CREM CNRS - universités de Rennes 1.

[**] Observatoire des formations des insertions professionnelles et évaluations, université Paris-Est Marne-la-Vallée.

[1] *Repères et références statistiques. Édition 2010,* p.196-204.

[2] Source Génération 2004, Céreq. Calmand J. et Hallier P. (2008), « Être diplômé de l'enseignement supérieur, un atout pour entrer dans la vie active », Céreq, *Bref* n°253.

[3] N. Gury note qu'un tiers des sortants sans diplôme de 1er cycle a passé une année à l'université, un autre tiers deux années et un tiers au moins trois années (Gury (2007), « Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils de décrocheurs », *Orientation scolaire et professionnelle*, n° 36/2, p. 137-156). Le statut d'ajourné autorisé à continuer conduit un certain nombre d'étudiants à accéder à l'année de licence supérieure sans avoir validé toutes ces unités d'enseignements. Des étudiants peuvent ainsi être inscrits en L2 et devoir se présenter à des examens de L1.

Méthodologie

L'Observatoire national de la vie étudiante a commandé la réalisation d'une enquête auprès de jeunes sortis sans diplôme de l'université. L'objectif de l'étude visait à mieux comprendre les parcours, les motifs des sorties précoces de l'enseignement supérieur et les alternatives ou situations d'emploi qui suivent l'arrêt des études.

Le centre associé au Céreq de Rennes en collaboration avec le centre associé au Céreq de Caen (G. Boudesseul) et les ingénieurs d'études de cinq observatoires du supérieur a donc réalisé cette étude à partir d'entretiens avec des jeunes sortis sans diplôme et dont la durée de séjour à l'université varie de un à six ans. Soixante entretiens individuels ont été réalisés entre novembre 2007 et mars 2008 sur les cinq sites associés (Bordeaux 2, Caen, Dijon, Marne-la-Vallée et Rennes 1) et ont été intégralement retranscrits.

Les personnes rencontrées :
- des sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur aux années n : 2003, 2004, 2005 et 2006 ;
- aux années n+1 et n+2 ils n'étaient pas réinscrits dans l'enseignement supérieur ;
- ils sont titulaires de baccalauréats généraux (40), technologiques (17) et professionnels (3) ;
- le moment de l'abandon paraissant déterminant, les personnes rencontrées ont pour 25 d'entre elles passé au maximum une année à l'université, 19 ont abandonné après deux années et 16 après trois années ou plus.

Références :
Beaupère N., Boudesseul G. et Macaire S. (2009), « Sortir sans diplôme de l'université. De l'orientation post-bac à l'entrée sur le marché du travail », *OVE Infos*, n°21, avril
Beaupère N., Boudesseul G. (2009), *Sortir sans diplôme de l'université. Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*, OVE, La Documentation française.

1. Suite logique du bac sans attente précise, solution de repli « faute de mieux » ou réel **projet d'étude** : la diversité **de motifs d'inscription à l'université domine**

La poursuite d'études après le baccalauréat était une évidence pour la majorité des jeunes rencontrés. Pourtant, leurs récits montrent leurs hésitations et leur méconnaissance de l'enseignement supérieur. Si l'obtention d'un diplôme post-baccalauréat paraît « nécessaire », il n'en demeure pas moins qu'ils ne formulent pas précisément d'attentes ou d'objectifs aux études qu'ils commencent.

À l'instar des néo-bacheliers inscrits à l'université Montpellier 3 (voir article de Valérie Canals), l'inscription dans une filière universitaire relève d'un attrait ou d'une curiosité pour une discipline autant que d'une indécision, et plus globalement « aller à la fac après le bac » est davantage vécu comme une évidence que comme un choix mis en regard d'un projet professionnel. Il est d'ailleurs nécessaire de distinguer différentes inscriptions : les *inscriptions d'attente* des bacheliers qui n'envisagent pas a priori obtenir un diplôme à l'université et les *inscriptions par défaut* des bacheliers qui avaient candidaté dans une filière sélective (STS, IUT, formation sociale ou paramédicale…) mais n'y ont pas été admis. À moins d'une réussite inattendue aux examens, ces inscrits sont de passage à l'université et se distinguent en cela des jeunes inscrits dont l'objectif est bien d'être titulaires d'une licence ou d'un master. Parmi les soixante jeunes interrogés pour cette étude, dix seulement déclarent s'être inscrit par défaut à l'université, la majorité a fait le choix d'entrer en licence pour obtenir un diplôme et/ou pour poursuivre l'enseignement de leur spécialité de baccalauréat.

On pourrait repérer, à ce stade, la présence constante d'une forme d'action plus traditionnelle que véritablement rationnelle, au sens weberien du terme, qui consiste simplement à prolonger au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur les principes qui leur semblaient déterminer leurs parcours de lycéens et selon lesquels l'absence d'interdit équivaut à une forme explicite d'autorisation à poursuivre. Ainsi, ils qualifient souvent leur scolarité antérieure de « normale » – malgré des redoublements ils ont obtenu un baccalauréat -, se sont peu interrogés sur leur orientation et la filière dans laquelle ils choisissent de s'inscrire est souvent présentée comme la « suite logique » de leur spécialité de baccalauréat. Concrètement, les « bons résultats » obtenus dans une discipline les conduisent à opter pour la filière correspondante à l'université.

De fait, ils minimisent bien souvent, alors qu'ils relatent leur sortie sans diplôme, les aspirations et espoirs qu'ils pouvaient nourrir lors de leur inscription. Ceux qui déclarent avoir envisagé d'obtenir un master s'excusent presque d'avoir « rêvé » qu'ils pourraient avoir un « bac+5 ».

> *« C'est ça le pire, c'est que les cours je les connaissais et, je ne sais pas si c'est une histoire de QCM ou de… ça n'était pas du stress parce que voilà, mais, heu, au bout d'un moment je me suis dit : "ça n'est pas fait pour moi", ça ne servait à rien de s'acharner »* (Caroline, 23 ans, bac L, a été inscrite en psychologie).

Ils font également part des appréhensions qu'ils avaient en entrant à l'université, le premier cycle universitaire étant perçu pour beaucoup comme un obstacle à franchir. Quelques-uns avaient d'ailleurs décidé de contourner cette difficulté et souhaitaient s'inscrire dans une STS. Mais la sélection sur dossier scolaire ne leur a pas permis de concrétiser ce vœu.

2. Une source majeure de difficulté exprimée par les étudiants : la **gestion de l'emploi du temps à l'université**

Arrivés « faute de mieux » ou par réel choix à l'université, ces nouveaux étudiants pensent pouvoir y poursuivre leur scolarité de lycéen. Les premières semaines et premiers mois vont cependant les amener à réajuster leurs manières d'étudier, à quitter le costume d'élève pour endosser celui d'étudiant. Au fil des semaines, la tâche va s'avérer difficile. Les différents travaux menés sur le passage du secondaire au supérieur soulignent les difficultés des nouveaux étudiants à trouver de nouveaux repères, notamment temporels, à l'université où les heures de cours sont moindres qu'au lycée et la présence non obligatoire.

2.1. Un emploi du temps à construire et des temps « vides » à remplir

Les récits des premiers pas et premières semaines passés à l'université, soulignent l'importance accordée aux nouvelles temporalités que les jeunes entrants découvrent. Les points de repères qu'ils avaient encore dans le secondaire sont désormais plus flous, leur emploi du temps varie d'une semaine à l'autre, d'un semestre à l'autre… Ce sont eux désormais qui définissent leur rythme et cette individualisation du rapport au temps n'est pas sans les déconcerter. Elle contribue à la solitude décrite par certains. Les emplois du temps « à trous » sont ainsi largement évoqués pour illustrer les difficultés à créer des liens avec les autres étudiants ou à identifier les temps de travail personnel. Il semble notamment difficile de tracer des frontières claires entre des temps de « congé » et des temps de travail pour leurs études. Il n'est pas rare qu'ils déclarent *« J'étais en week-end le jeudi ! »*. De fait ils calquent bien souvent le modèle du secondaire sur celui de l'université, la fin des cours correspondant alors à la fin de la semaine.

Ces heures laissées vacantes entre les cours, considérés comme le point de repère principal de leur nouveau métier d'étudiant, sont diversement mises à profit, puisqu'ils ne savent qualifier ces temps laissés a priori « libres » par l'institution. S'agit-il de week-ends prolongés, de la possibilité de s'investir dans des activités extra-universitaires (salariées ou non) ou de poursuivre un double cursus comme quelques-uns le tentent ? Si les questions ne sont pas explicitement posées en ces termes, les différentes manières dont ces jeunes ont occupé « ce temps libre » laissent entendre qu'il a été diversement perçu.

Quelques-uns déclarent qu'ils ont assez rapidement cherché à avoir une activité salariée ou bénévole quand d'autres se sont installés à la bibliothèque. Si cet emploi du temps les déconcerte, il les déconcentre également et les éloigne parfois de leurs études et de leurs finalités, l'obtention d'un diplôme. C'est ce qu'explique Caroline qui évoque un manque de maturité de sa part pour s'investir pleinement dans ses études et Marie qui déclare avoir surestimé sa motivation à étudier et a trouvé un emploi de vendeuse dans une boutique d'accessoires de mode.

« Je pense que je n'étais pas prête à me retrouver à la Fac. Je suis arrivée j'avais 17 ans, je pense que j'étais trop jeune. Quoiqu'il y a beaucoup de gens qui arrivent à 17 ans et qui s'en sortent très bien, mais je pense que je n'avais pas la maturité pour faire face à ça. Donc à côté, tout mon temps libre, je l'occupais aux loisirs. […] C'était peut-être la première année où je pensais plus à moi et à ce que j'avais envie qu'aux cours et ce que ça enchaîné. Sauf qu'après, au bout d'un an on se retrouve "bon, qu'est-ce que je vais faire ?" » (Caroline, 23 ans, bac L à l'heure, a été inscrite en psychologie).

« Je m'y attendais, mais je me disais en même temps que cette sensation de temps libre me donnerait peut-être envie de travailler, de travailler pour les études, je parle. Et en fait, ça m'a donné envie de travailler dans le monde professionnel, donc voilà. Donc dès le début, j'ai enchaîné avec un travail, en 22h par semaine » (Marie, 26 ans, bac ES en retard, a été inscrite en économie).

2.2. Une autonomie dans la gestion des temps source de solitude

Les premiers mois, l'emploi du temps est parfois perçu comme un piège, d'autant que ces jeunes étudiants anticipent peu les échéances qui jalonnent leur année, comme les périodes d'examens qui leur semblent lointaines. Des plus assidus et studieux aux plus absents et désintéressés, les ajustements des nouveaux entrants à ces nouvelles temporalités varient. D'une manière générale ils déclarent que le passage du lycée à l'université est une marche importante. Leurs journées ne se déroulent plus sur un mode continu car l'assiduité aux cours n'est plus obligatoire. Les allers et retours entre le domicile et l'université ponctuent la journée, pour certains il est alors d'autant plus difficile d'entrer en contact avec les autres étudiants et a fortiori de créer des liens durables. L'autonomie dans la gestion du temps devient source de solitude chacun suivant son rythme propre. L'expérience plus collective de la classe et le rôle d'élève auquel ils étaient habitués ne sont plus de mises.

La plupart des anciens étudiants rencontrés déclarent qu'ils avaient peu de contacts avec les autres étudiants de leur promotion et encore moins avec ceux des promotions précédentes. La solitude qu'ils ont vécue est souvent perçue comme une exclusion d'un « monde » auquel ils n'ont pas accès aussi facilement qu'ils l'imaginaient. Cette solitude au quotidien individualise fortement le rapport aux études. De plus, le peu de liens que ces anciens étudiants créent avec leurs collègues ne facilitent pas leur compréhension des nouveaux codes qu'ils découvrent. Finalement, la diversité des manières d'être étudiant vient brouiller la figure de l'étudiant qu'ils s'étaient construites.

« Moi je voulais absolument aller à la fac, quand j'étais au lycée. Dès ma seconde c'était la fac après le lycée. Et j'imaginais, je ne sais pas comment imaginer ça, mais c'était, je pensais que je m'y sentirai bien. Pour moi, c'était quand même un endroit où les gens sont cultivés, où on apprend. Et en fait, ça ne m'a pas du tout fait cet effet-là, j'avais l'impression, limite que tout mon lycée soit réuni dans une salle, de connaître personne et… Enfin, je veux dire ça, de se retrouver dans un environnement, ça n'était pas du tout ce que j'imaginais. Plus froid, glacial, impersonnel. Je ne sais pas, quand j'allais à la fac, j'avais l'impression d'être un fantôme dans les couloirs. Je n'aimais pas du tout, pas du tout cet environnement » (Deborah, 22 ans, bac L en retard, a été inscrite en droit puis en psychologie).

2.3. La difficulté de gestion du temps renforcée par le manque d'encadrement source d'isolement, de démotivation et d'éparpillement

Une majorité de ces anciens étudiants relate un investissement discontinu dans leurs études, quelques-uns seulement déclarent s'être exclusivement centrés sur leurs études. Mais tous, décrivent un « manque d'encadrement » qui les a déconcertés. Ayant peu de contact avec l'institution en dehors des heures de cours ils pensent qu'ils ne sont pas connus ou reconnus. *« Tu es anonyme. Tu es vraiment quelqu'un d'anonyme »* déclare l'une d'entre eux. Cet anonymat, en partie dû au peu de liens que les étudiants ont développé à l'université, facilite souvent l'abandon des plus démotivés. Dans ce contexte, tout se passe comme s'ils n'avaient de compte à rendre qu'à eux-mêmes et non pas à l'établissement où ils se sont inscrits.

Ainsi, au fil des mois, l'assiduité se relâche et en l'absence de contraintes d'aucuns se présentent comme des étudiants en pointillé, alternant les heures de cours et les heures d'activités extra-universitaires. Mais cette alternance d'activités voire de statuts se fait souvent au risque d'un éparpillement et finalement d'une démobilisation à l'égard des études. Les activités salariées régulières dont la durée hebdomadaire approche ou dépasse un mi-temps sont particulièrement propices à cet éparpillement. Non seulement elles contraignent parfois fortement les emplois du temps des jeunes étudiants, mais elles viennent également brouiller la perception qu'ils ont d'eux-mêmes, sont-il étudiants ou plus souvent salariés ? L'équilibre à construire entre des activités extra-universitaires – qui sont autant d'occasion d'apprendre et d'enrichir leur CV – et les études ne va pas de soi pour tous.

La gestion du temps est un des aspects les plus évoqués dans les entretiens, notamment car les jeunes ne semblent pas être en mesure d'en tirer profit pour leurs études. Ils s'interrogent encore lors de l'entretien sur ce qu'ils « auraient dû » faire de ce temps libre qui leur était accordé : réviser plus régulièrement, compléter les cours par des recherches à la bibliothèque, assister à tous les cours… ? Le temps tient donc une place de choix dans les récits quand ils tentent d'expliquer les raisons de leur(s) échec(s) aux examens et in fine leur décision de ne pas poursuivre. Alors qu'ils sont invités à être plus autonomes dans la gestion de leurs études, certains précisent qu'ils auraient souhaité bénéficier d'un temps d'adaptation pour comprendre les codes de l'université.

3. L'épreuve de l'autonomie et l'apprentissage du travail étudiant

La gestion du temps renvoie aussi à un nouveau rapport aux études, à un changement de rôle, du métier d'élève au métier d'étudiant, où les jeunes sont invités à passer du *travail pour l'institution* au *travail pour soi*. L'enjeu comme le rappellent Boyer *et al* (2001) est bien de « s'auto-motiver », « s'auto-contraindre », « s'auto-discipliner ».

3.1. Les difficultés pour décoder les consignes du travail universitaire

L'interprétation que les jeunes font des temps laissés libres entre les cours est souvent un premier malentendu pédagogique puisque l'on constate qu'ils les confondent avec les week-ends, ou d'une manière générale avec des temps de pause suffisamment longs pour interrompre les activités liées à leurs études. Le fait de ne pas être astreint à suivre tous les cours, de « travailler par soi-même » comme cela leur a été annoncé au lycée, les perturbe également car ils sont dans l'attente de consignes de travail explicites qui leur permettraient de se guider. Ils déclarent cependant respecter quelques règles, des « bonnes résolutions » pour reprendre leurs termes, dont celle d'assister aux cours, ce qui leur semble être le « minimum syndical ».

Pourtant après quelques temps, la plupart des jeunes rencontrés explique que leur assiduité s'est relâchée. Alors qu'ils comprennent difficilement ce qui est attendu d'eux, ces étudiants tendent au fil des semaines et des mois à sélectionner les enseignements auxquels ils assistent. Ils décrochent progressivement. S'ils tentent d'identifier les bonnes manières d'étudier, le flou domine souvent, les consignes ne sont pas explicites à leurs yeux ou difficiles à mettre en œuvre. La lecture des ouvrages recommandés par les enseignants semble ainsi particulièrement laissée de côté, ce qu'explique Dorothée dans l'extrait qui suit.

> *« On me donne une liste de livres, et ben je prends les livres. C'est évident qu'on ne peut pas tous les lire, ce n'est pas vrai. Alors, j'en ai feuilleté et puis, je lisais vraiment en envolé comme ça et j'en repérais certains passages, que je prenais en notes, et puis c'est tout. Je lisais souvent les préfaces, parce que c'est ce qu'il y a de plus, c'est le plus important. Et puis voilà. Ça ne suffisait certainement pas. Je lisais les grandes critiques générales, parce que c'était nécessaire, mais rien que ça déjà, ça prenait énormément de temps »* (Dorothée, 24 ans, bac L en retard, a été inscrite en lettres modernes).

Ils sont aussi déçus parfois de la filière dans laquelle ils se sont inscrits. L'histoire ou les langues qui avaient leur préférence dans le secondaire ne sont pas enseignés comme ils s'y attendaient. Ils découvrent par exemple la lecture d'auteurs classiques dans certaines disciplines et les heures de biologie ou de statistiques en sciences humaines. L'organisation et le contenu des semestres sont une découverte pour la plupart, ce qui laisse parfois penser qu'ils n'ont pas consulté les plaquettes de présentation des formations.

3.2. Des « efforts » souvent décalés par rapport aux attentes de l'institution

Même s'ils se savent en difficultés, les jeunes interrogés ont tenté, parfois même pendant deux ou trois années universitaires, de décrypter les attentes de l'institution et d'ajuster à la fois la quantité et les modalités de leur travail à ce qu'ils pouvaient percevoir de ces exigences. Ils sont ainsi capables de décrire de manière très précise, au cours des entretiens, les stratégies mises en œuvre pour réussir leurs examens de première année.

Or, malgré leur bonne volonté scolaire, ces stratégies se révèlent peu ou mal adaptées à la situation et donc d'autant plus décevantes qu'elles se sont accompagnées d'efforts non récompensés. Si l'on se réfère à la classification des actions proposée par Pareto dans son *Traité de sociologie générale*, on peut rattacher les formes d'adaptation au travail académique aux actions non logiques (dans lesquelles le but objectif diffère du but subjectif), et plus précisément au 2ème et au 4ème genre.

Dans le premier cas, l'acte n'est pas logiquement lié au résultat qu'il donnera, mais l'acteur imagine faussement que les moyens qu'il emploie sont de nature à provoquer le résultat qu'il désire. Il existe subjectivement une relation moyens-fins qui n'a pas de pendant dans la réalité. Les entretiens témoignent souvent de cette forme de pensée stratégique mais décalée, qui révèle aussi à quel point le rapport aux codes institutionnels demeure lointain et fragile, notamment lorsque la compréhension et l'assimilation du contenu des cours sont présentées sur le registre de l'imprégnation. Voici pour illustrer ce qu'explique Richard, bachelier scientifique qui a été inscrit en sciences et en sociologie :

> *«Et donc, j'y allais plutôt confiant, enfin, en me projetant avec confiance dans le futur en me disant, même si je ne comprends rien à ce qu'il se fait, c'est des trucs qui vont rentrer et quand je vais m'y recoller avant les exams, ça va être tout clair et limpide. […] Après, j'ai commencé le deuxième semestre, j'ai choisi les mêmes matières en me disant, ça fait six mois que ça s'engrange inconsciemment dans la tête, forcément, ça va finir par sortir.»*

Le quatrième genre identifié par Pareto est celui des actes qui ont un résultat logiquement lié aux moyens employés et dont l'acteur, subjectivement, conçoit un certain rapport entre les moyens et les fins, sans que les conséquences objectives correspondent aux conséquences subjectives. Par exemple, le fait de commencer à assister aux cours de deuxième année alors même que l'on a échoué aux examens de L1 est présenté, selon une logique subjective cohérente, comme une manière d'anticiper la suite du parcours universitaire et comme une manifestation supplémentaire que l'on est prêt à accentuer l'effort en cas d'échec. Le résultat obtenu est, bien évidemment, d'une toute autre nature. C'est notamment ce qu'a tenté Richard : « *Et puis ça n'est même pas ce qui m'intéresse en fait de passer en deuxième année. Donc je me dis que même si je suis en première année, je pourrais très bien assister aux cours de deuxième année d'amphi, par exemple, et accumuler les connaissances qui me manquaient en première année et les compléter avec les cours de deuxième année* » (Richard, 24 ans, bac S en retard, a été inscrit en mathématiques et en sociologie).

D'autres réagissent aux premiers signaux négatifs envoyés lors des examens en intensifiant leur effort en fonction de leur préférence pour une discipline, et non en référence à la cohérence de l'ensemble des enseignements dispensés. Ils sont ainsi amenés à privilégier les enseignements dans lesquels ils ont déjà de meilleurs résultats, et à négliger, voire à abandonner ceux dans lesquels ils éprouvaient déjà les plus grandes difficultés. Lors des entretiens, alors qu'ils tentent d'expliquer leurs échecs répétés aux examens et leur décision d'arrêter leurs études, ils reviennent sur ce qui leur a manqué pour réussir et obtenir une licence. Malgré les dispositifs d'aide et d'accompagnement mis en place dans les établissements, ces étudiants insistent sur le fait qu'ils ne savent pas réellement ce qui leur a manqué pour réussir, quels conseils auraient été profitables, et finalement ils n'ont pas sollicité ces aides.

4. Échec aux examens et décision d'arrêt des études

Il existe une forte corrélation entre le fait d'échouer aux partiels et la décision d'abandonner les études universitaires. Les entretiens permettent de mieux comprendre comment les étudiants ont vécu cet échec et l'expliquent a posteriori.

4.1. Des notes proches de la moyenne qui relativisent l'échec

S'ils ne constituent pas des causes directes et principales de l'abandon, les résultats insuffisants aux examens ou les notes obtenues en contrôle continu, sont largement évoqués dans les récits. Dans une minorité d'entretiens, l'échec est présenté comme un traumatisme – *« une claque »* – et une déception lorsque de bons résultats sont attendus, ou pour le moins des résultats proportionnels au temps consacré aux révisions. Mais le cas échéant l'abandon est motivé par le *« dégoût »* éprouvé à l'encontre d'une institution qui ne semble pas valoriser ou reconnaître les efforts qu'ils estiment avoir consentis.

La plupart du temps, les jeunes interrogés livrent alors à l'enquêteur des souvenirs où l'échec est relativisé, euphémisé. Les récits tendent à relativiser l'échec aux partiels puisqu'il leur manquait juste « quelques points ». Bien que l'on ne puisse, évidemment, minimiser les effets induits par l'interaction avec l'enquêteur et la nécessité pour les anciens étudiants de présenter une image valorisante d'eux-mêmes, il est néanmoins significatif que les descriptions des différentes sessions d'examens mettent l'accent sur le fait qu'ils échouent *« de justesse »*, *« pour quelques points »*, alors *« qu'il ne manquait pas grand-chose »*.

> *« Et puis il y avait ça, juste une matière qui bloquait, et donc il n'y a rien à faire. Mais sinon, le reste, ça passait très bien »* (Benoît, 21 ans, bac S à l'heure, a été inscrit en sciences).

> *« J'ai dû avoir 9,90 un truc comme ça. Il n'y a qu'une UE que je n'ai pas eue, mais bon, c'était la principale. […] Ben je ne l'ai pas loupée de beaucoup, donc je me suis dit : "C'est bien quand même." Mais bon, je l'aurais eu, ça m'aurait fait plaisir »* (Brigitte, 21 ans, bac ES en retard, a été inscrite en psychologie).

> *« Même sans me forcer, j'avais quand même quasi la moyenne aux deux semestres, quoi. Le premier, j'aurais pu le valider à deux centièmes »* (Donatien, 22 ans, bac L en retard, a été inscrit en histoire).

Les signaux renvoyés par l'institution semblent être interprétés dans un sens favorable : le semestre ou l'année ne sont pas acquis, certes, mais certaines matières ou unités d'enseignement le sont. De même les notes obtenues en contrôle continu limitent la portée de l'échec à l'examen semestriel. L'interprétation optimiste de ces signaux confus tend donc à prolonger le parcours à l'université et à retarder le moment difficile de la prise de décision.

4.2. Des liens parfois peu cohérents entre les efforts et les résultats et une responsabilité individuelle de l'échec

D'une manière générale, ces anciens étudiants mettent en avant, non pas leur incompréhension de l'échec, mais le fait qu'ils aient réussi certains examens sans avoir investi le travail qu'ils jugeaient nécessaire pour obtenir de bons résultats. Leur méconnaissance des règles de la docimologie universitaire a accentué leur vision d'une institution au fonctionnement flou, refusant de récompenser le mérite par des signaux favorables et proportionnels aux efforts consentis.

Dans le même temps, ce constat les dissuade de consentir à d'autres efforts : pourquoi travailler davantage et s'accrocher puisque les examens s'apparentent à une loterie, où la réussite n'est pas davantage comprise que l'échec ? Cette présentation des résultats – bons ou mauvais – perçus comme aléatoires est récurrente.

Ils déclarent qu'avec un peu plus de temps consacré à approfondir les cours, à réviser régulièrement, à lire les ouvrages conseillés, ils auraient réussi. Ils s'estiment responsables et les enseignants comme l'université sont rarement mis en cause lors des entretiens. Ils pensent avoir compris, alors qu'il était trop tard, ce qui était attendu d'eux. Pourtant quelques jeunes particulièrement studieux interrogent plus directement le fonctionnement de l'université. Leurs manières d'étudier, très scolaires, n'ont pas eu les résultats escomptés et les font douter. Ils cherchent notamment à comprendre ce qui les distingue des étudiants qui ont réussi et qui n'ont pourtant pas été très assidus.

Finalement c'est la figure du « bon étudiant » qui devient problématique, à quelle aune l'évalue-t-on ? La hiérarchie des enseignements est également mise en question. Les filières courtes et professionnalisantes,

dont les étudiants sortent selon eux plus souvent diplômés, sont revalorisées comparativement à l'expérience universitaire.

Les conseils ou préconisations qu'ils évoquent et décrivent lors de l'entretien laissent entendre qu'ils n'étaient pas si éloignés de la réussite. La ou les bonnes méthodes n'étaient finalement pas très différentes de leurs pratiques de travail. Ils ont échoué de peu et de ce fait ils s'estiment responsables, rarement l'université est mise en cause.

4.3. Échec aux examens et abandon, le projet d'études réévalué

Ce sont bien souvent les malentendus pédagogiques et les « obstacles à la réussite » auxquels ils sont confrontés à l'occasion des cours ou des examens qui les conduisent, finalement, à envisager leur départ et la recherche d'alternatives au diplôme universitaire.

Les résultats aux examens sont le principal signal, bien que confus, qu'ils perçoivent de l'institution. Ils ont rarement sollicité des conseils ou un soutien (de type tutorat) et s'en remettent aux résultats des évaluations semestrielles pour décider de leur poursuite d'études. Un jeune seulement explique qu'il a discuté de ses copies avec ses enseignants. Les autres ont décidé seuls ou avec leurs parents de la meilleure solution possible. Différentes options se présentent alors : entrer sur le marché du travail, faire une formation plus professionnalisante, se réinscrire en première année, se réorienter à l'université...

Quand ils valorisent ou considèrent que les diplômes sont nécessaires à l'entrée sur le marché du travail, les jeunes rencontrés déclarent qu'ils ont soit cherché une autre formation, soit tenté de nouveau leurs chance à l'université. Leurs aspirations sont cependant réévaluées à la baisse dans la plupart des cas. Ainsi Romain, dont un extrait d'entretien suit, s'est tout d'abord inscrit en sciences après son baccalauréat scientifique pour être ingénieur en informatique, puis il s'est inscrit en économie, avant de trouver un emploi dans une usine, de commencer un CAP et finalement de faire un BTS en alternance.

> *« Au début, je voulais faire un master 2 banque et finances, et en fait, au bout d'un an, je me suis dit : je ferais peut-être mieux de faire une licence pro. D'accord. Et puis bon, après c'était le BTS »* (Romain, 23 ans, bac S, a été inscrit en sciences puis en économie).

La nécessité d'obtenir une certification professionnelle pour favoriser l'entrée sur le marché du travail prime pour certains jeunes, ce qui les conduit à chercher à s'inscrire dans des formations qu'ils considèrent comme rentables à plus court terme La hiérarchie des diplômes qu'ils avaient initialement intégrée se trouve modifiée et les formations professionnelles parfois survalorisées.

Les diplômes sont comparés sans précaution, souvent à partir d'une connaissance partielle, en référence à l'expérience de proches, qui travaillent avec un baccalauréat professionnel et sont au chômage avec un master. La réinscription à l'université ou dans une autre formation se fait donc souvent au regard de la rentabilité supposée des diplômes sur le marché du travail.

> *« Mon parcours on en parle souvent entre nous avec les copines et on est toutes d'accord pour dire que si on avait su on serait parti en professionnel parce qu'on travaillerait déjà. Enfin moi je ne me plains pas parce que c'est vrai que j'ai 21 ans et j'ai déjà deux ans, deux ans de professionnel derrière moi en ayant fait un parcours général. Donc je me plains pas sur ce plan là mais quand je vois mon ami, enfin mon copain, il a fait un CAP, il a été en apprentissage et ça fait 5 ans qu'il travaille quand même. Il a le même âge que moi, donc il faut penser à la retraite »* (Bertille, 21 ans, bac ES à l'heure, a été inscrite en psychologie).

> *« Je fais des petites missions d'intérim entre temps et je vois que tout ce qui est recherché, c'est Excel, tout ce qui est ordinateur, et je me dis "mais pourquoi je n'ai pas fait un bac pro secrétariat ou comptabilité !". Parce que je voyais des filles qui arrivaient en mention complémentaire avec moi, et elles savaient déjà bien se servir d'un ordinateur, faire du secrétariat, etc. […] Et c'est vrai que, et même après mon bac, maintenant je me dis que j'aurais du faire un BTS et voilà. J'aurais eu de l'expérience, j'aurais pu faire du commerce, des choses comme ça, donc voilà. Et là, dans les petits emplois que je fais, je vois des gens qui ont arrêté la fac et qui galèrent, qui ne font que des emplois comme ça, pas très qualifiés, parce qu'ils n'ont aucune formation »* (Rose, 22 ans, bac ES en retard, a été inscrite en droit).

D'autres jeunes, parce qu'ils saisissent une opportunité d'emploi ou parce qu'ils considèrent qu'ils n'ont plus de temps à perdre avant d'entrer sur le marché du travail, souhaitent avant tout quitter l'université dans la perspective d'une insertion professionnelle si possible rapide, quitte parfois à envisager – lors de l'entretien – des retours en formation en cours d'emploi.

Les arbitrages de ces jeunes et les conseils qu'ils sollicitent, le plus souvent en dehors de l'université, illustrent leurs principales préoccupations : se former et trouver un emploi, ce qu'exprime explicitement Deborah : *« Ce que j'aimerais, ce qui serait la suite pour moi, c'est me trouver une formation par alternance, travail cours, et de trouver un métier qui me plaise. »*

Alors qu'ils pensaient avoir le temps de leurs études pour envisager leur insertion professionnelle, les échecs répétés aux examens, leurs difficultés à s'affilier, à gérer leur autonomie nouvelle et leur nouveau métier d'étudiant les contraignent à quitter l'université.

Quitter les études et se former ailleurs ou entrer dans la vie active.

Quatre profils se dessinent au fil des récits de parcours des jeunes rencontrés : ceux qui, coûte que coûte, ont cherché une qualification, une certification, avant d'entrer sur le marché du travail – ils ont fait un CAP, un BEP, un BEATEP ou BPJEPS – et ceux qui ont tenté leurs chances sur le marché du travail sans envisager de faire une formation. La valorisation des diplômes et l'anticipation de l'insertion professionnelle est ce qui semble le plus distinguer ces jeunes dans leur expérience universitaire et les motifs qu'ils évoquent pour justifier leur sortie précoce de l'université.

		Valorisation des diplômes +	 -
Anticipation de l'insertion professionnelle	–	*Studieux pris au dépourvu* (9 étudiants sur 60)	*Décrocheurs en errance* (21 étudiants sur 60)
	+	*Raccrocheurs à une formation professionnelle* (13 étudiants sur 60)	*Opportunistes arbitrant en faveur* ***de l'emploi*** (17 étudiants sur 60)

Conclusion

L'analyse de ces soixante entretiens réalisés avec des anciens étudiants de licence générale sortis de l'université sans avoir validé de diplôme tend donc à confirmer que ces parcours, souvent appréhendés en termes d'échec, révèlent à plusieurs égards des rapports plus distants que véritablement conflictuels entre les décrocheurs et l'institution. La motivation initiale qui les a conduits à poursuivre des études supérieures dans le droit fil d'une scolarité décrite comme « normale » a rarement été interrogée préalablement. Souvent fondés sur des représentations inadéquates du travail universitaire et de sa rentabilité, ces choix d'orientation peu ou mal maîtrisés se heurtent rapidement aux difficultés éprouvées au cours des premiers semestres : emploi du temps « vide » et laissant trop de place à l'éparpillement ; méthodes de travail inadaptées sans que l'on parvienne à comprendre pourquoi ; signaux envoyés par les enseignants confus ou mal interprétés.

Dans ce cadre, les stratégies individuelles sont le plus souvent révisées en fonction d'éléments et d'opportunités extérieurs et les sorties n'apparaissent pas, dans ces récits rétrospectifs, comme la cause directe d'un échec ponctuel à telle ou telle session d'examen. Conclusion logique d'un processus qui s'inscrit dans la continuité, le moment du « décrochage » final coïncide souvent avec les possibilités offertes de réintégrer une formation courte et professionnalisante, d'accéder directement à un emploi plus ou moins stable, voire avec un événement familial. Et même si les résultats de ce travail qualitatif ne permettent bien évidemment pas d'exclure que les grandes variables statistiques, souvent mises en évidence comme des déterminants exclusifs de l'abandon en premier cycle (milieu social d'origine, revenu, travail en cours d'étude, âge au baccalauréat), interviennent ici sans que les acteurs soient nécessairement conscients de leur poids, il n'en demeure pas moins que les causes et les mécanismes mis en avant dans ces récits apparaissent de manière plus complexe et nuancée.

3. Exemples de dispositifs d'aide à la réussite : quel impact sur les parcours ?

Peut-on forcer les étudiants à la réussite ?
Évaluation du « non-recours » au tutorat à l'université

Isabelle Borras[*]

Avec la collaboration de Nina Lendrin[**]*, Evelyne Janeau*[**]*, Simon Macaire*[***] *et Philippe Warin*[****]

Le tutorat[1] se développe dans les universités depuis le début des années 1990. Il est depuis 2008 un des dispositifs d'accompagnement personnalisé et de soutien du Plan pour la réussite en licence, largement utilisé par les universités sous des formes variables (accueil, aide pédagogique, méthodologique). Il est généralement assuré par des enseignants ou des étudiants avancés dans le cursus. Bien que peu évalué, il est de notoriété publique qu'il souffre d'une faible fréquentation des étudiants. Alors que les réformes en cours de la licence le confortent, il y a urgence à mieux connaitre ce dispositif. Atteint-t-il sa cible ? Comment celle-ci est elle définie ? Quel accueil est réservé à cette aide à la réussite ? C'est par une entrée originale, centrée sur la question du « non-recours » qu'est ici évalué le tutorat. Une enquête par mail a été menée auprès d'étudiants de L1 et de leurs tuteurs dans deux universités. La démarche a consisté à comparer trois populations d'étudiants, ceux qui ont refusé, suivi ou abandonné le tutorat, et à confronter leurs réponses avec celles des tuteurs.

1. Pourquoi évaluer le « non-recours » au tutorat ?

La mise en œuvre du tutorat à l'université date du début des années 90. Les objectifs qui lui ont donné naissance sont alors : faire évoluer la pédagogie universitaire pour répondre à l'hétérogénéité culturelle et sociale croissante de publics étudiants de plus en plus nombreux ; réduire le taux d'échec en première année en offrant de manière prioritaire un soutien aux étudiants en difficultés, parmi lesquels les nouveaux publics étudiants éloignés de la culture académique. Ces objectifs sont encore d'actualité en 2011. Cependant, depuis ses débuts, l'évaluation du tutorat est lacunaire, en particulier la mesure de son impact sur la réussite. Malgré ce déficit de suivi du tutorat, il est de notoriété publique qu'il souffre depuis toujours d'une faible fréquentation des étudiants, dont les étudiants les plus en difficulté. Pourquoi la fréquentation n'est-elle pas à la hauteur des attentes ? Pourquoi les étudiants ne se saisissent pas de cette offre pédagogique pourtant destinée à les aider à réussir ?

Pour répondre à ces questions, une approche par la question du « non-recours », telle que promue par l'ODENORE[2], est apparue pertinente. Cette question apparait dans les années 1930 à propos des prestations sociales financières. « *Son émergence a clairement correspondu au besoin politique d'évaluer la bonne affection des prestations sociales, en particulier celles ciblées sur des populations particulières.* […] *D'une façon générale, la prise en compte de cette question est liée au besoin récurrent de savoir si l'offre atteint bien les populations à qui elle est destinée* » (Warin 2010). Appliquée au tutorat, la question du « non-recours » revient donc à étudier si ce dispositif atteint sa « cible », les étudiants en difficulté. Elle suppose de s'interroger sur la manière donc cette « cible » est définie et comment les universités repèrent les étudiants en question.

---

[*] CREG, Centre associé Cereq de Grenoble, université Pierre Mendès France.
[**] OFE,-observatoire des formations et du suivi des étudiants de Grenoble 1.
[***] Observatoire des parcours étudiants de Bordeaux.
[****] Odenore – Pacte – Cnrs – MSh - Alpes.

[1] Les propos tenus dans ce texte n'engagent que leur auteur. Mais sans la contribution active de tous les contributeurs à ce travail, ils n'auraient pu être tenus : Evelyne JANEAU à l'origine de cette étude, Nina LENDRIN et Simon MACAIRE pour la gestion de l'enquête dans les deux universités impliquées, Philippe WARIN pour les discussions méthodologiques.

[2] http://odenore.msh-alpes.fr/

Cette approche par le non-recours a été mise en œuvre dans le cadre d'une enquête conduite en 2010 dans deux universités de province : l'une de sciences humaines et sociales (université Victor Segalen, Bordeaux 2) et l'autre de sciences (université Joseph Fourier, Grenoble 1). L'enquête a été menée auprès d'étudiants inscrits en première année de licence et de leurs tuteurs (Annexes 1 et 2 : présentation de l'enquête). Elle a bénéficié d'une collaboration entre le centre associé au Céreq de Grenoble (CREG-UPMF), les observatoires des deux universités concernées (OFE : observatoire des formations et du suivi des étudiants de Grenoble 1 et observatoire des parcours étudiants de Bordeaux 2) et l'Odenore-Pacte-Cnrs. La méthodologie proposée consiste à distinguer et à comparer les réponses des étudiants répartis en trois populations : ceux qui ont accepté et suivi les séances de tutorat proposées (51 %), ceux qui l'ont refusé (33 %) et enfin ceux qui ont accepté mais rapidement abandonné le tutorat (16 %). Près de 400 étudiants ont répondu à l'enquête ainsi que 76 tuteurs.

Avant de présenter les résultats, les dispositifs de tutorat étudiés sont tout d'abord resitués dans le cadre général des réformes du premier cycle universitaire et d'organisation du tutorat au plan national (2). La mise œuvre de ces dispositifs dans les deux universités enquêtées est également décrite. L'enquête portait volontairement sur du tutorat méthodologique et disciplinaire, le tutorat d'accueil ayant été exclu du champ. Mais quelques réponses le concernent cependant. Sont ensuite analysés les profils de ceux qui refusent et les raisons du refus ou de l'abandon (3), puis les résultats sur l'utilité du tutorat et ses limites du point de vue des étudiants et de leurs tuteurs (4). La conclusion revient sur la question du ciblage et met en discussion le cadre national du tutorat. Les résultats sont présentés de manière agrégée pour les deux universités, toutes disciplines confondues (psychologie, sciences et techniques, dont biologie… mais aussi STAPS, sociologie, MASS…)

2. Une organisation floue dans un cadre national peu prescriptif

Suite aux initiatives locales du début des années 1990, le tutorat est institutionnalisé en 1996 (2.1). Il est depuis lors conforté dans les réformes du premier cycle universitaire, malgré une évaluation lacunaire (2.2). Le cadre national est peu prescriptif, laissant de grandes marges de manœuvre aux universités mettant en place une variété de pratiques décentralisées, illustrées par les deux universités enquêtées (2.3). Prédomine cependant un flou organisationnel qui rend parfois le tutorat insaisissable tant pour les évaluateurs, que les tuteurs ou les étudiants, notamment sur ses deux caractéristiques centrales, le ciblage sur des populations spécifiques et son caractère obligatoire (2.4).

2.1. La mise en place du cadre national : un tutorat facultatif ouvert à tous

À la fin des années 1980, l'enseignement supérieur français connait « *une explosion des inscriptions qui se poursuit jusqu'au milieu des années 90 et bouleverse la physionomie du paysage de l'enseignement supérieur et de ses publics*» (Rey 2009). En dix ans, de 1987 à 1997, la population des universités, principales structures d'accueil de ces nouveaux publics étudiants, croit de 46 %. Cette massification des études supérieures se double d'une démocratisation qui lance de nouveaux défis à l'enseignement supérieur. Habituée à former principalement *les héritiers* ou leurs descendants, et quelques étudiants méritants, l'université doit désormais former des jeunes aux origines culturelles et sociales hétérogènes, souvent plus éloignés du monde académique.

La mise en œuvre du tutorat à l'université date de cette période. Quelques universités soucieuses d'apporter un soutien spécifique à ces nouveaux publics étudiants prennent des initiatives dans ce sens. C'est une réponse – parmi d'autres – à la diversité des publics et aux problèmes qu'ils rencontrent à l'université. Les formules et le contenu du tutorat, tutorat d'accueil, méthodologique ou disciplinaire, sont variés (pour une présentation des différentes formules voir Lepage et Romainville 2009[3]). Les frontières sont parfois floues avec d'autres types d'aide à la réussite (Jarousse et Michaut 2001)[4]. Quelle que soit la formule, le tutorat poursuit un objectif unique, à l'aune duquel il convient de l'évaluer : la réduction de l'échec en premier

[3] Ces auteurs distinguent également deux perspectives pour le tutorat (prévention ou remédiation) et plusieurs fonctions (affiliation, information, formation avec un contenu soit méthodologique, soit disciplinaire).

[4] Ces auteurs listent d'autres types d'actions relevant du tutorat comme l'initiation à l'informatique, le tutorat documentaire, le suivi des redoublants, la préparation des examens… Ils pointent comme en marge du tutorat des dispositifs de remise à niveau et de soutien.

cycle universitaire, particulièrement en première année, échec accru avec l'afflux de nouveaux publics peu préparés à l'université.

Les actions de tutorat expérimentées localement par quelques universités vont rapidement être institutionnalisées dans le cadre des réformes du premier cycle universitaire. En 1996, une circulaire du ministre François Bayrou généralise le tutorat dans les universités françaises pour favoriser la réussite dès le premier semestre : « *Toutes dispositions devront être prises par les établissements pour que des étudiants, qui en ont le plus besoin, puissent en bénéficier* » (Circulaire du 24/10/1996). Le dispositif est doté d'un crédit de 100 millions de francs.

À partir de 1998, des textes juridiques encadrent l'organisation et la validation du tutorat en premier cycle (arrêté du 29/04/1998, consolidé le 13/12/2009, voir extraits ci-après de l'arrêté en vigueur en 2011[5]). L'article 1 précise le contenu et définit les publics prioritaires. Méthodologique ou disciplinaire, le tutorat peut prendre *« des formes variées (aide au travail personnel de l'étudiant, aide au travail documentaire, appui aux techniques d'auto-évaluation et d'autoformation...) ».* S'il doit profiter à ceux qui en ont le plus besoin, le principe est celui du volontariat et de l'accès pour tous : *« Le tutorat doit bénéficier à tous les étudiants de première année de premier cycle qui le souhaitent. L'établissement fait connaitre le dispositif et le propose aux étudiants qui en ont le plus besoin ».* Chaque établissement est libre de l'organiser *« en cohérence avec sa politique pédagogique »* dans le respect de l'autonomie des universités en matière de pédagogie. Enfin, l'article 5 précise la nécessité *« d'une évaluation quantitative et qualitative du tutorat et de sa présentation en conseil compétent »* au niveau de chaque établissement.

2.2. Malgré une évaluation lacunaire, le tutorat est conforté dans les réformes récentes

C'est dans ce cadre légal incitatif que, durant ces dernières années, les différentes formules de tutorat se sont développées à l'université, de manière décentralisée dans leurs composantes. « *Le tutorat pédagogique ou d'accompagnement est généralement assuré par des enseignants ou des étudiants avancés dans le cursus. Destiné à apporter à l'étudiant une aide au travail disciplinaire, le tutorat est largement utilisé par les universités* » (MESR, 17/12/2010). Les travaux d'une dizaine d'équipes de recherche universitaires coordonnés par l'INRP apportent une bonne connaissance qualitative des premiers développements du tutorat : classification des tutorats, regards de tuteurs (INRP 2003).

Mais ils signalent un suivi quantitatif par les établissements « *lacunaire* »[6]. D'après eux les données chiffrées existantes sur le tutorat s'apparentent alors « *à des estimations basées sur des impressions* » et semblent peu fiables. Ces travaux signalent par ailleurs que « *les universités ne maitrisent pas toujours leur dispositif de tutorat dont les objectifs et le contenu sont peu définis au départ* »[7] et évoquent un dispositif qui a généré des ressources « *mais dont la fréquentation semble de notoriété publique assez faible* »[8]. Ces travaux butent également sur la question de l'efficacité au regard des critères de réussite aux examens. Les données disponibles étant équivoques, certains auteurs s'interrogent sur la pertinence d'un tel indicateur d'efficacité pour apprécier les réels effets du dispositif (Michaut 2003).

Près de dix ans plus tard après la « réforme Bayrou », en décembre 2007, la ministre Valérie Pécresse présente un plan pluriannuel de réussite en licence (PRL) dont l'ambition est de diviser par deux le taux d'échec en première année[9]. Doté de 730 millions d'euros cumulés sur 2008-2012, l'un des piliers de ce plan consiste à rénover le contenu de la licence : davantage pluridisciplinaire et recentrée sur les fondamentaux, avec un accompagnement personnalisé accru (en moyenne 5 heures hebdomadaires d'encadrement pédagogique supplémentaires par étudiant et pour chaque année de licence, un enseignant référent et du tutorat !).

---

[5] Le tutorat « *est sous la responsabilité pédagogique des enseignants et enseignants chercheurs […] qui forment et encadrent régulièrement les étudiants tuteurs […] ayant la responsabilité d'encadrer par une aide personnalisée un groupe d'étudiants de taille restreinte (maximum 10)* » (extrait article 2).

[6] Voir l'introduction du dossier qui rend compte des rapports d'évaluation existant à l'époque.

[7] Propos rapportés de la directrice de l'Enseignement supérieur, 1998 - INRP (2003) p. 7.

[8] INRP (2003) p. 7.

[9] « *Document d'orientation, Plan pluriannuel pour la réussite en licence* », site du ministère.

Mais, alors même que la réforme de 2007 réaffirme l'importance de l'évaluation des formations en lien avec le pilotage[10], l'évaluation reste à ce jour un point faible du tutorat. Le bilan à mi-parcours de mise en œuvre du PRL publié en juillet 2010 fait état du caractère inégal du pilotage, de la gestion et de l'évaluation des dispositifs d'accompagnement personnalisés (tutorat, enseignants référents)[11]. Il signale la rareté des évaluations précises et chiffrées des causes de l'échec et l'usage d'indicateurs de suivi. « *Les universités ne sont pas en mesure d'apprécier le poids relatif de chaque mesure de lutte contre l'échec, sinon par le ressenti des enseignants, voire des étudiants.* » Pourtant, *« cette réelle difficulté n'empêche pas la fixation d'objectifs : taux de passage du L1 et L2…* »

2.3. Une variété des pratiques décentralisées : la mise en œuvre dans les universités enquêtées

La mise en œuvre du tutorat est donc généralisée, mais également très décentralisée au niveau des établissements et de leurs composantes, qui font des choix en fonction de leurs politiques pédagogiques : choix de contenu, d'organisation, ou encore des publics éligibles et de formes de mobilisation. Cette variété est illustrée par le cas des deux universités enquêtées. Les tuteurs enquêtés (un quart enseignants et trois quarts étudiants) et les étudiants tutorés ont été invités à décrire concrètement le dispositif.

À noter, dans cette enquête, le tutorat étudié est exceptionnellement du tutorat d'accueil. Le tutorat d'accueil est bien présent dans les deux universités enquêtées, mais le choix initial était de se focaliser sur du tutorat à visées méthodologique ou disciplinaire, plus directement en lien avec la problématique de la lutte contre l'échec et de ne pas prendre en compte dans le champ de cette enquête le tutorat d'accueil. Malgré tout, quelques tuteurs et quelques étudiants impliqués dans du tutorat d'accueil ont répondu à l'enquête.

On notera également que, pour les tuteurs, la frontière entre tutorat disciplinaire et méthodologique n'est pas étanche : un même dispositif de tutorat peut avoir dans le même temps les deux visées, comme le suggère le tableau ci-dessous : pour 77 % des tuteurs enquêtés le tutorat est disciplinaire et pour 61 % il est méthodologique. Ceci laisse penser que pour une fraction des réponses, le tutorat avait les deux finalités.

---

[10] Le cahier des charges de la licence rénovée produit par le ministère est le document de référence pour l'évaluation des formations par l'Agence d'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche (AERES). Cette évaluation doit servir de base au dialogue contractuel entre l'État et les universités et à l'attribution des financements en fonction de l'activité et de la performance. Sénat, *Rapport d'information du groupe de travail sur la réforme de l'allocation des moyens par l'État aux universités*, n° 382, 10 juin 2008. Les projets annuels de performances (PAP) viennent conforter les objectifs fixés au service public de l'enseignement supérieur en matière de formation dans le cadre de la LRU. Dans le dernier PAP un objectif est « *d'améliorer la réussite à tous les niveaux de formation… une attention particulière doit être portée à la diminution du taux d'échec en première année* ». « *Les objectifs constituent des cibles connues de tous. La pertinence et le caractère incitatif des critères de répartition des crédits budgétaires doivent encourager les universités à les atteindre dans les délais les meilleurs* » (p. 20). Le taux de réussite en première année est désormais un instrument de pilotage, même si le financement des universités en fonction de cet indicateur reste marginal du fait des risques de dérives et d'effets pervers. *« Au premier abord, le taux de diplômés paraît constituer un critère permettant d'évaluer de manière pertinente l'efficience d'une formation. Cependant, il comporte des risques de dérive et d'effets pervers non négligeables : course aux diplômes, perte de crédibilité… Ceci incline vos rapporteurs à recommander qu'il n'intervienne que pour une faible part dans le faisceau de critères* » (extrait Sénat, 2008, op.cit. p. 24).

[11] IGAENR, 2010, *Note relative à la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence,* à Madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Rapport n° 2010-091, juillet, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.

Tableau 1

FINALITES DU TUTORAT (Plusieurs réponses possibles)

Accueil, intégration	5 %
Pédagogique/ sur une ou plusieurs disciplines	77 %*
Méthodologique/ aide à la méthodologie de travail	61 %

*mathématiques, informatique…Source : Enquête auprès des tuteurs.

Les deux tiers des tuteurs interrogés suivent un seul groupe d'étudiants. Ils sont moins nombreux à suivre deux groupes, éventuellement trois mais rarement plus. On peut supposer que les tuteurs encadrant plusieurs groupes sont plutôt des tuteurs enseignants. La taille moyenne des groupes est de 10 étudiants, ce qui correspond aux textes des arrêtés ministériels organisant le tutorat limitant les effectifs à moins de 10. Mais cette taille peut varier entre 5 et 20, les groupes de taille importante – composés de 20 étudiants – correspondent vraisemblablement aux rares dispositifs de tutorat d'accueil présents dans l'enquête. Le nombre de séances suivies varie entre moins de 3 et plus de 12 et la durée des séances entre une heure, une heure trente et deux heures.

Les séances démarrent en général entre septembre et novembre, avec un pic en octobre. L'annonce du tutorat et la prise de contacts avec les étudiants a le plus souvent emprunté des canaux impersonnels lors d'un cours ou via un affichage public.

Tableau 2

LE LANCEMENT DU TUTORAT

Début des séances			Annonce du tutorat	
- Septembre	15 %		- Pendant un cours	60 %
- Octobre	55 %		- Au cours d'un entretien individuel	22 %
- Novembre	18 %		- Affichage public	46 %
- Décembre	11 %		- e-mail	9 %

Source : enquête auprès des tuteurs.

Une fois le tutorat lancé, l'analyse des besoins des étudiants est conduite par le tuteur et/ou l'enseignant référent. Les principaux besoins repérés par les tuteurs sont « *les méthodes de travail* » et « *la compréhension des cours* » suivis de *« la quantité de travail* », « *la fréquence de travail* » et « *l'intégration à l'université* ». Les tuteurs disent répondre à la fois à des demandes individuelles et collectives. Les propositions de travail sont le plus souvent à leur initiative, plus rarement à l'initiative d'un enseignant. Les principales activités proposées sont *« l'explication de cours », « le traitement de sujets* » et « *le corrigé de sujets* », plus rarement « *de nouveaux exercices* ». Les points d'étapes entre les tuteurs et les enseignants sont fréquents mais non systématiques. Pour un tuteur sur trois, il n'y a eu aucun échange.

Tableau 3

ANALYSE DES BESOINS DES ETUDIANTS

- Faite par le tuteur	70 %
- Faite par l'enseignant référent	47 %
- Faite par un enseignant autre	12 %

Source : Enquête auprès des tuteurs.

Les tuteurs ont été invités à décrire le fonctionnement des séances. Il ressort qu'elles sont construites autour des besoins des étudiants, à partir d'échanges collectifs en début de séance.

> *« 1 : demandes/questions des étudiants ; 2 : exercices de cours ; 3 : correction. »*
>
> *« Tour de table (pas nombreux, donc pas long et bien pour commencer. »*
>
> *« Écoute des étudiants et intervention en fonction de ce qui a été dit. »*
>
> *« Le thème de la séance a été choisi par les étudiants du groupe lors de la précédente séance. »*

Les attentes des étudiants sont reliées à l'enseignement reçu entre les séances, aux difficultés rencontrées lors des cours et des TD.

> *« Point rapide sur les deux semaines précédentes et discussion générale sur les difficultés méthodologiques, de contenu qu'ont pu rencontrer les étudiants. »*
>
> *« Discussion sur le cours et les exercices faits entre les deux séances de tutorat, résolution de problèmes soulevés par les étudiants. Avancée de la fiche de TD. »*
>
> *« …Mais la plupart du temps, les étudiants venaient avec leur poly de cours, on regardait ensemble chaque diapo... En gros je leur refaisais un cours plus réduit et plus lentement pour qu'ils comprennent les notions abordées. »*
>
> *« L'élève apporte généralement ce qu'il n'a pas compris en cours, des TD non finis ou à approfondir. »*

Les tuteurs s'appuient sur le contenu des cours et des TD suivis par les étudiants, ils reprennent des exercices. Cependant, ils préparent de manière autonome le contenu de la séance. Ils reçoivent rarement des consignes des enseignants.

> *« Au S1 les étudiants se sont présentés, et je répondais à leurs demandes… pas de programme précis. Au S2, j'ai à chaque séance des consignes précises des enseignants ».*
>
> *« Réponses aux demandes individuelles de tutorés, relecture du cours, exercices proposés par l'enseignant, exercices supplémentaires. »*
>
> *« Signature de la fiche de présence, séance de questions et exercices. »*

Le contenu de la séance est ensuite classique : travail sur des annales, sur un sujet d'examen, méthodes de révision, nouveaux exercices, explication de cours… L'organisation varie au cas par cas : travail individuel ou travail en groupe… Mais surtout, il n'y a pas de séance type, le tuteur doit s'adapter aux demandes.

> *« Il n'y a pas de séance type. Tout dépend de la demande de l'étudiant. »*
>
> *« Certaines fois, je préparais des points de révision en fonction des manques que je ressentais en cours et en TD, et certaines séances étaient ouvertes à leurs questions. »*
>
> *« Assez peu organisé, j'ai plutôt fait des séances de réponses aux questions individuelles et collectives. »*

Enfin parfois, la séance déborde des questions pédagogiques et méthodologiques pour aller sur le terrain de l'aide à l'orientation, de l'aide à la prise de confiance ou de l'intégration à l'université…

> *« De temps en temps, la fin de la séance m'aidait à répondre aux questions des étudiants sur la poursuite de leurs études, les différentes options des semestres suivants. »*
>
> *« En début de séance je les informe sur des détails administratifs, je les incite à prendre la parole… »*
>
> *« À la fin de la séance, ils me posent des questions sur la manière de réviser pour un contrôle, sur les examens qui les angoissent particulièrement. Le tutorat est rassurant pour les premières années… »*
>
> *« Je prends du temps pour essayer de voir comment se passe leur intégration… la relation avec les enseignants… »*
>
> *« Mais clairement ma première ambition est de permettre à l'étudiant de comprendre pourquoi il est en STAPS. Qu'est ce qu'il veut faire plus tard. C'est difficile de donner envie à quelqu'un d'apprendre s'il ne sait pas pourquoi il le fait. »*

2.4. Les questions non tranchées du ciblage et du caractère obligatoire

Deux critères sont structurants concernant le tutorat, le ciblage ou non sur des publics spécifiques et son caractère obligatoire ou facultatif.

Pour près de 7 tuteurs sur 10, le tutorat dont ils ont la charge est ciblé sur un public spécifique. Les modalités de repérage ne sont pas toujours connues : 4 tuteurs sur 10 ne les connaissent pas. Ceux qui les connaissent mentionnent : l'entretien avec un enseignant (dont l'enseignant référent), le dossier scolaire connu dans Apogée, les résultats du contrôle continu mais aussi des tests à l'entrée en L1… Les modalités peuvent se combiner dans la pratique.

De même pour près de 7 tuteurs sur 10, le tutorat était obligatoire pour les étudiants éligibles. Mais la moitié des tuteurs n'a pas les moyens de repérer les étudiants absents : la liste de présence et l'appel ne sont pas systématiques. Lorsqu'il est obligatoire, il devrait logiquement être inscrit dans le règlement d'examen, avec appel et feuille de présence. Mais rares voire inexistantes semblent cependant les sanctions en cas d'absence. Lorsqu'il est facultatif, il est proposé sur la base du volontariat.

On notera, qu'entre ces ceux options, obligatoire ou facultatif, une solution est parfois explorée pour inciter les étudiants à fréquenter les séances et à mieux les programmer : l'étudiant « signe » un contrat moral avec un enseignant par lequel il s'engage à suivre les séances de tutorat proposées. Il semblerait qu'en effet, en cas de tutorat facultatif, certaines séances aient du être annulées faute de public ou aient fonctionné avec un nombre trop réduit d'étudiants.

Tableau 4
Le flou organisationnel du tutorat

Filière concernée	Ciblé sur des populations spécifiques	Non ciblé et ouvert à tous
Obligatoire (imposé par la composante)	*MASS, STAPS, sociologie*	*Psychologie (tutorat d'accueil)*
Contractualisé : engagement moral	*Géographie*	*Biologie*
Facultatif (sur la base du volontariat)	*Sciences et techniques*	*Sociologie, psychologie (tutorat méthodologique)*

Quelques exemples pour illustrer le tableau 4

- *L1 MASS :* le tutorat est proposé aux étudiants non titulaires d'un bac S ou non bacheliers de l'année (repérage Apogée) et obligatoire pour ces étudiants.

- *L1 sciences et techniques :* le tutorat est proposé à 40 % des étudiants inscrits suite à un test de rentrée visant à repérer des lacunes dans certaines matières, parfois complété d'un entretien avec un enseignant lorsque les moyens le permettent (formations à faibles effectifs). Il reste facultatif pour ces étudiants, sur la base du volontariat.

- *L1 psychologie :* le tutorat d'accueil est obligatoire pour tous et le tutorat méthodologique est ouvert à tous sur la base du volontariat.

- *L1 sociologie :* pour cette formation, le tutorat est à la fois obligatoire pour une fraction d'étudiants ciblés, repérés comme ayant des difficultés à compenser, et facultatif et ouvert à tous sur la base du volontariat. Cette formule, qui se rapproche le plus des textes officiels qui organisent le tutorat, a comme avantage de réduire la dimension potentiellement « stigmatisante » du ciblage et de ne pas prêter le flanc aux critiques que pourraient susciter une différenciation du traitement des étudiants.

On observe donc une multiplicité de configurations possibles du tutorat. Cette variété découle du fait que la question du ciblage du tutorat n'a pas vraiment été tranchée par le législateur. D'après les arrêtés ministériels de 1998 et 2009 : « *Le tutorat doit bénéficier à tous les étudiants … qui le souhaitent. L'établissement …le propose aux étudiants qui en ont le plus besoin* »[12]. D'après ce texte, un même dispositif de tutorat peut être ciblé et obligatoire pour certains étudiants et facultatif pour d'autres étudiants d'une même formation (exemple du L1 de sociologie dans l'encadré précédent).

Mais le tutorat doit il être ouvert à tous ou ciblé, facultatif ou obligatoire ? L'ambigüité des textes reporte les choix sur les universités qui explorent différentes options, comme on peut le voir dans le tableau précédent qui classe les formations des deux universités enquêtées. Ceci confère au tutorat un caractère flou et insaisissable tant pour ceux qui l'évaluent, que les étudiants et leurs tuteurs. Ainsi pour cette enquête, certains étudiants enquêtés ont déclaré avoir refusé de suivre du tutorat pourtant obligatoire et d'autres étudiants non éligibles ont malgré tout suivi du tutorat qui ne leur avait pas été proposé. Près d'un étudiant sur dix ne sait pas si le tutorat est facultatif ou obligatoire.

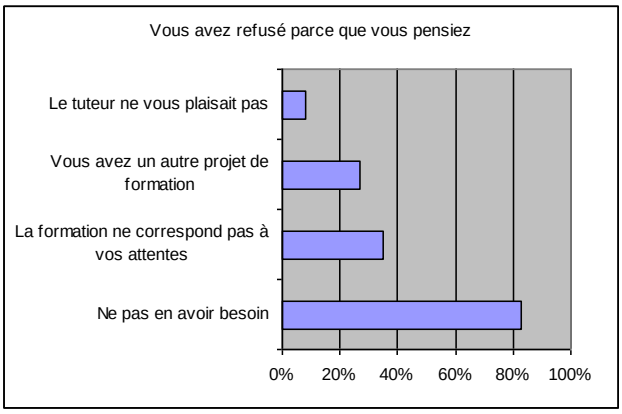
3. Refuser ou abandonner le tutorat ? Qui est concerné ? Pourquoi ?

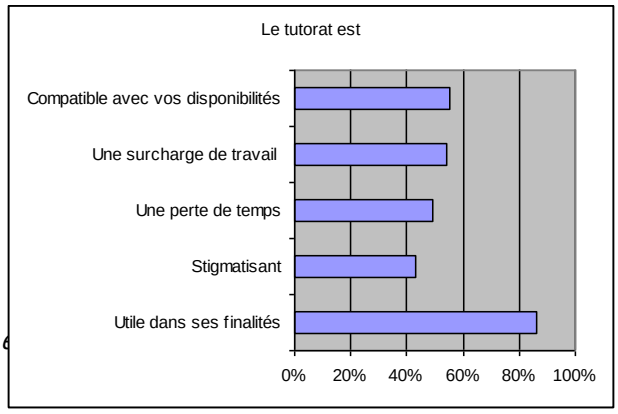
C'est dans ce contexte organisationnel flou qu'a été conduite l'enquête sur le « non-recours » au tutorat et qu'il convient de saisir les comportements des étudiants vis-à-vis de ce dispositif d'aide à la réussite. 400 étudiants environ ont répondu à l'enquête : la moitié a accepté l'offre proposée, un tiers l'a refusée et un sur six l'a acceptée mais a rapidement abandonné.

3.1. Une bonne raison de refuser le tutorat : « Ne pas en avoir besoin ».

La majorité des quelques 130 étudiants ayant refusé l'offre ne regrettent pas leur choix au moment de l'enquête. Le principal motif de refus est le sentiment « *de ne pas en avoir eu besoin* » et « *de pouvoir progresser sans tutorat ».* Le refus est plus rarement lié au fait que *« la formation ne réponde pas aux attentes »* ou au fait *« d'avoir un autre projet de formation* » : cependant ces deux motifs liés à des projets de réorientations en cours de L1 contribuent à expliquer un tiers des refus. Le refus est bien plus rarement encore lié au tuteur : ils sont moins d'un sur dix à invoquer le fait que *« le tuteur ne leur plaisait pas ».* Bien qu'ils aient refusé, ces étudiants jugent cependant le tutorat *« utile dans ses finalités* » mais environ une moitié d'entre eux y voit une *« perte de temps »,* une « *surcharge de travail* », une « *incompatibilité avec leurs disponibilités* » et 43 % le jugent « *stigmatisant ».*

Tableau 5
RAISONS DU REFUS DU TUTORAT





De manière significative, le refus concerne plutôt des garçons au meilleur profil scolaire, ayant moins souvent redoublé dans le secondaire.

[12] Souligné par nous.

Tableau 6

PROFILS SCOLAIRES ET RECOURS AU TUTORAT

	Suivi	Abandon	Refus
Femmes* **	**71%**	**67%**	**58%**
Hommes* **	**29%**	**33%**	**42%**
Total	**100%**	**100%**	**100%**
Nationalité française (-)	91%	93%	98%
Non français (-)	9%	7%	2%
Total	100%	100%	100%
Titulaire Bac Général *	86%	87%	92%
dont bac S *	50%	55%	66%
Titulaire autre bac *	14%	13%	8%
Total	100%	100%	100%
Redoublement dans le secondaire * **	**33%**	**37%**	**23%**
Pas de redoublement dans le secondaire* **	**67%**	**63%**	**77%**
Total	**100%**	**100%**	**100%**

*** : relation significative ; * : non significative ; (-) effectifs insuffisants. (Test Chi2)
Source : Enquête auprès des étudiants éligibles au tutorat

Note de lecture du tableau 6 (valable pour les tableaux 7 à 12 et 15).

- 71 % des étudiants ayant suivi le tutorat sont des femmes, 29 % sont des hommes… 33 % ont redoublé dans le secondaire…

- 67 % des étudiants ayant abandonné le tutorat sont des femmes, 33 % sont des hommes… 37 % ont redoublé dans le secondaire : ceux qui abandonnent, comparés à ceux qui suivent, sont donc plus souvent des hommes et des étudiants ayant redoublé dans le secondaire

- 58 % des étudiants ayant refusé le tutorat sont des femmes, 42 % des hommes… 23 % ont redoublé dans le secondaire… ceux qui refusent, comparés à ceux qui suivent, sont donc plus souvent des hommes et des étudiants et ils ont moins redoublé dans le secondaire – ce sont donc a priori de « meilleurs » étudiants.

Ces tableaux servent à comparer les profils des étudiants qui suivent, abandonnent ou refusent le tutorat.

Une autre caractéristique significative de ceux qui refusent est la plus grande maitrise des facteurs de réussite à l'université dont leur temps de travail[13]. En moyenne, les étudiants interrogés déclarent 22 h à leur emploi du temps et 20 h de présence. Ces moyennes masquent une grande disparité entre les disciplines scientifiques et les disciplines en sciences humaines, les premières avec des emplois du temps plus lourds et plus d'heures de présence requises que les secondes. Une moitié des étudiants déclare consacrer moins de 6 à 7 heures hebdomadaires au travail personnel et l'autre moitié plus de 6 à 7 heures. Les étudiants qui refusent pensent plus souvent que le nombre d'heures qu'ils consacrent au travail personnel est suffisant pour réussir.

[13] Pour B. Lahire (1997) une forte rupture entre le lycée et l'enseignement supérieur réside dans le changement des rythmes de travail universitaire et l'emploi du temps. Cette rupture peut provoquer une crise. Elle est minimale pour les STS et IUT et maximale pour les filières lâchement encadrées de l'université qui accueille pourtant une grande part des bacheliers les moins préparés à l'absence de repères et à la faible organisation du temps scolaire.

Tableau 7

TEMPS DE TRAVAIL ETUDIANT ET RECOURS AU TUTORAT

Le nombre d'heures suffit pour réussir ?	Suivi	Abandon	Refus
Oui***	20%	17%	40%
Non***	43%	45%	36%
Ne sais pas***	37%	40%	24%
Total	100%	100%	100%

*** : relation significative ; * : relation non significative (test Chi2).
Source : enquête auprès des étudiants éligibles au tutorat.

Les étudiants interrogés sont une majorité à travailler « *la plupart du temps seuls* », « *chez eux* » et « *fréquentent modérément la bibliothèque* ». Ceux qui refusent le tutorat sont plus enclins au travail « *seul* », « *chez eux* » et « *fréquentent moins souvent la bibliothèque* » signalant par ces réponses une plus grande autonomie vis-à-vis du travail universitaire, qui confortent leur meilleure appréhension des temps de travail personnel requis à l'université.

Tableau 8

ORGANISATION DU TRAVAIL ETUDIANT ET RECOURS AU TUTORAT

	Suivi	**Abandon**	**Refusé**
Travail*			
La plupart du temps seul*	62%	64%	72%
Seul et avec des amis*	38%	36%	28%
Total	100%	100%	100%
Lieu de travail personnel*			
Chez vous*	53%	58%	65%
En partie*	43%	36%	32%
Non*	4%	7%	2%
Total	100%	100%	100%
Fréquentation bibliothèque* **			
souvent * **	**31%**	**26%**	**15%**
parfois* **	**57%**	**56%**	**70%**
jamais* **	**12%**	**18%**	**15%**
Total	**100%**	**100%**	**100%**

*** : relation significative ; * : relation non significative (test Chi2).
Source : enquête auprès des étudiants éligibles au tutorat.

Pour tous les étudiants, « *la motivation* » et « *le travail personnel* » sont les deux facteurs majeurs de réussite, bien devant « *les capacités individuelles* », « *les moyens financiers* » ou le « *soutien familial* ». Cependant l'appréciation subjective des facteurs de réussite distingue les étudiants qui refusent : « *la motivation* » est pour eux largement première. Pour les étudiants qui suivent le tutorat, les poids de « *la motivation* » et du « *travail personnel* » sont proches. Les étudiants qui abandonnent mettent en avant les « *capacités individuelles* » bien plus que les deux autres catégories.

Tableau 9

REPRESENTATION DES FACTEURS DE REUSSITE ET RECOURS AU TUTORAT (PLUSIEURS REPONSES POSSIBLES)

Facteurs de réussite***	Suivi	Abandon	Refus
Capacité individuelle***	17%	31%	21%
Travail personnel***	79%	76%	75%
Motivation***	81%	73%	84%
Les moyens financiers***	10%	10%	11%
Le soutien familial***	4%	2%	4%

*** : relation significative (test Chi2).
Source : enquête auprès des étudiants éligibles au tutorat.

3.2. Mais des refus liés aussi à des défauts d'organisation pratique du tutorat

Une première caractéristique du tutorat pouvant motiver certains refus est liée au caractère impersonnel et collectif de la proposition. Celle-ci est généralement faite lors d'un cours et/ou par le biais d'un affichage public et le tutorat est rarement présenté de manière individuelle à l'occasion d'un entretien. Or l'offre de tutorat étant perçue comme dévalorisante pour près de 4 étudiants sur 10 étudiants qui le jugent « stigmatisant », on peut donc se demander si un affichage *au vu et au su* de tous est pertinent.

Tableau 10

MODALITES DE PRESENTATION ET RECOURS AU TUTORAT (Plusieurs réponses possibles)

Modalités de présentation*	Suivi	Abandon	Refus
Pendant un cours*	63%	45%	66%
Affichage public*	38%	52%	41%
Au cours d'un entretien individuel*	20%	11%	15%
par e-mail*	6%	7%	5%
Ne sais pas*	4%	16%	1%

*** : relation significative ; * : relation non significative (test Chi2).
Source : Enquête auprès des étudiants éligibles au tutorat.

On a également mentionné la précocité de l'offre de tutorat, généralement faite en septembre ou en octobre dès la rentrée universitaire. Cette précocité est encore plus forte pour les étudiants ayant refusé le tutorat : 61 % des offres refusées concernent des propositions faites en septembre. Ceci laisse supposer un lien entre le moment de l'offre et son acceptation : une offre décalée dans le temps aurait-elle plus de chances d'être acceptée ? Le moment où le tutorat est proposé doit donc être bien pensé, ni trop tôt pour que les étudiants y voient un intérêt au regard de leurs premières expériences universitaires, ni trop tard pour qu'il reste utile et permette une remobilisation avant les examens.

Tableau 11

MOMENTS DE PRESENTATION ET RECOURS AU TUTORAT

Moment de présentation du tutorat***	Suivi	Abandon	Refus
Septembre***	34%	39%	61%
Octobre***	33%	39%	22%
Novembre***	15%	14%	9%
Décembre/janvier/février***	18%	5%	10%
Total	100%	100%	100%

*** : relation significative * : relation non significative (test Chi2).
Source : enquête auprès des étudiants éligibles au tutorat.

Enfin, l'information donnée aux étudiants sur le tutorat pourrait être améliorée : un sur quatre ayant suivi le tutorat n'a pas eu d'explicitation des finalités et deux sur dix ne connaissent pas le nombre de séances

proposées. Ce manque d'information concerne encore plus fortement les étudiants ayant abandonné le tutorat en cours de route (45 %).

Tableau 12
INFORMATION ET RECOURS AU TUTORAT

	Suivi	Abandon	Refus
Nombre de séances proposées* **			
1 ou 2 séances premier semestre ***	48%	28%	17%
1 ou 2 séances toute l'année***	32%	27%	24%
ne sais pas***	20%	45%	59%
Total***	100%	100%	100%
Les finalités du tutorat vous ont été expliquées* **			
oui* **	76%	53%	57%
non* **	24%	47%	43%
Total* **	100%	100%	100%

*** : relation significative * : relation non significative (test Chi2).
Source : enquête auprès des étudiants éligibles au tutorat.

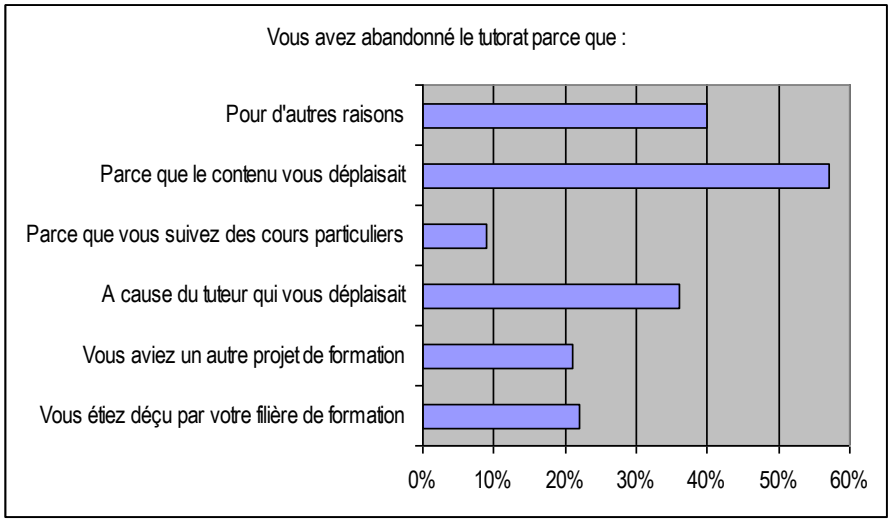
3.3. Abandonner le tutorat : **l'individualisation et la qualité** mis en cause

Un étudiant sur six interrogé a abandonné le tutorat après avoir suivi un nombre limité de séances (en général moins de 3 et au plus 5 séances). Ils ont abandonné parce qu'ils pensaient « *pouvoir progresser sans tutorat* » et ils *« ne regrettent pas leur choix* ». Quelques-uns ont malgré tout abandonné alors qu'ils ne pensaient pas « *pouvoir progresser sans tutorat* » et « *regrettent leur choix* ». Les deux principales raisons de l'abandon sont « *le contenu qui a déplu* » et « *le tuteur qui ne plaisait pas* ». Pour la quasi-totalité des étudiants ayant abandonné, le contenu a semblé largement « *sans intérêt* », « *pas motivant* », « *pas assez individualisé* ». C'est donc principalement la qualité du tutorat qui est mise en cause. D'autres causes ont pu jouer, comme le fait d'avoir un autre projet de formation ou des raisons liées aux conditions de vie étudiante et notamment la précarité qui influencent également le rapport aux études et le recours au tutorat.

Ce lien entre précarité et recours au tutorat a été établi par une exploitation spécifique de l'enquête (Vial 2011)[14]. Elle a consisté à classer les 400 étudiants enquêtés selon un indicateur de précarité calculé à partir des plusieurs variables *('être boursier', 'avoir des problèmes de santé', 'ne pas manger à sa faim', 'souffrir de solitude', 'renoncer à des soins'…)*. Un des résultats est que les étudiants en situation de forte précarité abandonnent plus souvent le tutorat alors qu'ils ressentent plus fortement le besoin de ce type d'aide que les non-précaires.

[14] Voir sur ce sujet, l'exploitation de l'enquête faite par Benjamin Vial, document de travail, Working Paper n° 6, « Indicateur de la précarité étudiante. Construction et test : le recours au tutorat », janvier 2011, site de l'Odenore, MSH-Alpes.

Figure 13
LES RAISONS DE L'ABANDON DU TUTORAT



Source : enquête auprès des étudiants éligibles au tutorat.

Bien qu'ayant choisi d'abandonner, une majorité d'étudiants pensent le tutorat utile dans ses finalités au moins en partie. Cependant ils y voient aussi une perte de temps, une surcharge de travail et des incompatibilités avec leurs disponibilités. Seulement 2 étudiants sur 10 déclarent que le tuteur n'a pu répondre à leurs demandes d'explication et d'application de cours et n'ont pu exprimer facilement leurs demandes pendant les séances.

Tableau 14
L'UTILITE DU TUTORAT VUE PAR LES ETUDIANTS L'AYANT ABANDONNE

Le tutorat est :	*Oui/en partie*	Votre tuteur a-t-il su répondre à vos demandes :	*Oui/en partie*
- utile dans ses finalités	62 %	- d'explication de cours	81 %
- stigmatisant	42 %	- d'application de cours	82 %
- une perte de temps	63 %	- de conseils en général pour vos études	66 %
- une surcharge de travail	42 %	- de conseils en général pour la vie à l'université	61 %
- compatible avec vos disponibilités	64 %		

Source : enquête auprès des étudiants éligibles au tutorat.

4. Accepter le tutorat ? Qui est concerné ? Pourquoi ?

La moitié des 400 étudiants répondants à l'enquête ont suivi le tutorat et assisté à la plupart des séances. Qui sont ces étudiants ? Comment ont-ils apprécié le dispositif ? Voient-ils un lien entre le tutorat suivi et la réussite du semestre ?

4.1. Le tutorat répond à de vrais besoins : il atteint sa cible mais la déborde

C'est d'abord en raison de son caractère obligatoire que le tutorat est suivi : 56 % des étudiants l'ayant suivi sont dans ce cas. Mais, de manière plus générale, le suivi du tutorat répond aussi à un besoin : trois étudiants sur quatre ayant suivi le tutorat expriment « *le sentiment d'avoir eu besoin du tutorat* » ; la proposition ne les a d'ailleurs pas surpris. Cependant, le quart restant des étudiants ayant suivi le tutorat n'avaient pas le sentiment d'en avoir besoin et ont pourtant adhéré à la proposition : le tutorat touche donc au-delà de sa cible, des étudiants qui auraient pu s'en passer. N'ont-ils pas eu le choix, le dispositif étant

obligatoire, ou sont-ils tous simplement studieux et réceptifs à toute proposition de l'université ? On peut supposer que les deux raisons se combinent.

Tableau 15

RECEPTION DU TUTORAT ET EXPRESSION DES BESOINS

	Suivi	Abandon	Refus
Tutorat* **			
Obligatoire* **	**56%**	**36%**	**7%**
Facultatif* **	**40%**	**53%**	**86%**
Ne sais pas* **	**4%**	**12%**	**7%**
Total* **	**100%**	**100%**	**100%**
Sentiment d'avoir besoin du tutorat* **			
Oui* **	**73%**	**60%**	**24%**
Non* **	**27%**	**41%**	**76%**
Total * **	**100%**	**100%**	**100%**
Surprise par rapport à la proposition*			
Oui*	26%	22%	16%
Non*	74%	78%	84%
Total *	100%	100%	100%

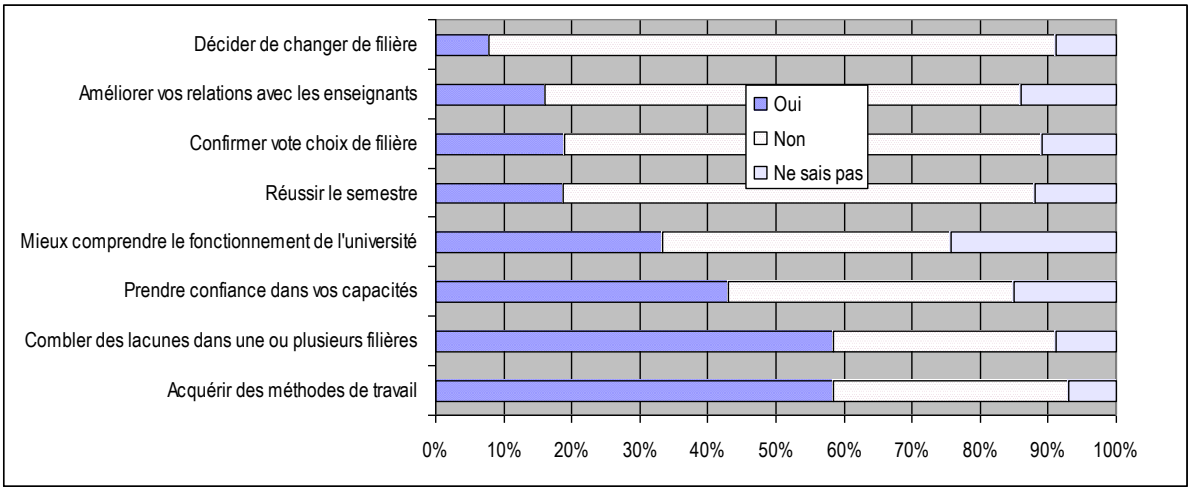
*** : relation significative * : relation non significative (test Chi2).
Source : enquête auprès des étudiants éligibles au tutorat.

Deux attentes principales vis-à-vis du tutorat sont exprimées par plus de la moitié des étudiants : les « *méthodes de travail* » et « *la compréhension des cours* ». La « *fréquence de travail* », la « *mise en confiance* » et la « *quantité de travail* » arrivent loin derrières, elles concernent seulement deux étudiants sur dix. Les étudiants ayant suivi le tutorat se déclarent globalement satisfaits. Environ 6 étudiants sur 10 ont suivi plus de 75 % des séances ; près de 9 étudiants sur 10 ont suivi plus de la moitié des séances. Pour 8 à 9 étudiants sur 10, les finalités ont été respectées (au moins en partie) et ils ont pu facilement exprimer leurs demandes en séance. Les attentes sont donc globalement remplies : le tutorat les a aidé sur « *l'acquisition des méthodes de travail » et « le comblement de lacunes dans une plusieurs filières «* mais aussi *« la prise de confiance dans leurs capacités »* et *« la compréhension du fonctionnement de l'université* ».

Cependant, malgré tout ces points positifs, le tutorat joue, dans les perceptions des étudiants, un rôle mineur vis-à-vis de la réussite. Ils ne sont que 2 sur 10 à penser que le tutorat les a aidés « *à réussir le semestre* » (7 sur 10 pensent le contraire et 1 sur 10 n'ayant pas d'avis sur le sujet). Sans aller jusqu'à infléchir la réussite du semestre, le tutorat peut aussi jouer sur les notes. À la question « *Le tutorat vous a-t-il permis d'avoir de meilleures notes ?* » les réponses varient. Pour 6 étudiants sur 10, le tutorat a amélioré les notes (pour 4 sur 10 ce n'est pas le cas). En résumé, dans le ressenti étudiant, le tutorat améliore le dossier scolaire d'une majorité d'étudiants mais pour autant ne contribue réellement à la réussite que d'une minorité d'étudiants.

Figure 16.

UTILITES DU TUTORAT POUR LES ETUDIANTS L'AYANT SUIVI. *« A VOTRE AVIS LE TUTORAT VOUS A AIDE POUR… »*



Source : enquête auprès des étudiants éligibles au tutorat.

Les réponses des tuteurs peuvent ici être comparées à celles des étudiants. Pour plus de 9 tuteurs sur 10, le tutorat a permis de répondre au moins en partie aux besoins des étudiants, ce qui conforte les propos des étudiants. Mais les appréciations divergent concernant l'utilité du tutorat dans la lutte contre l'échec en première année : plus de 8 tuteurs sur 10 le jugent plutôt ou très utile sur cet objectif, alors que seulement 2 étudiants sur 10 ont déclaré qu'il les avait aidés à réussir le semestre et 6 sur 10 qu'il les avait aidé à avoir des meilleures notes. L'engagement des tuteurs dans le dispositif suppose aussi qu'ils y croient et qu'ils s'en persuadent.

4.2. Intérêts et limites du tutorat du point de vue des tuteurs

Les tuteurs se sont exprimés sur l'intérêt du tutorat pour les étudiants. En résumé de leurs propos, le tutorat offre divers avantages : une relation pédagogique différente, plus individualisée, avec des pairs, un autre rapport au temps et un espace d'écoute et de dialogue pour les étudiants, un espace de remotivation et pour retrouver la confiance en soi.

L'intérêt d'une relation pédagogique différente est ainsi explicité :

> *« Aider les étudiants à assimiler certains cours, à combler des lacunes, à mieux organiser leur travail personnel. »*
>
> *« Trouver une méthode de travail pour passer la première année. »*
>
> *« Aider à la connaissance du fonctionnement de l'université. »*
>
> *« Permet d'approfondir ou d'éclaircir certains points de cours. »*
>
> *« Le professeur va très vite et les étudiants ne comprennent pas tout. Le tutorat permet de revenir sur ce qui n'a pas été compris. »*

Le tutorat offre un environnement plus individualisé pour du travail en petits groupes :

> *« Proposer une aide appropriée et individuelle. »*
>
> *« Répondre de manière adaptée à des demandes variées et précises. »*
>
> *« Permet de travailler en petits groupes et de voir les difficultés. »*
>
> *« Répondre à des besoins de manière individualisée et donc faire un travail plus efficace. »*

L'utilité du tutorat réside aussi dans la formule différente du cours ou du TD classique, c'est-à-dire du face à face pédagogique avec un enseignant. Les séances sont des lieux d'expression et d'échange. La parole y est libérée par le fait que les étudiants s'adressent à des pairs. Enfin le temps est moins compté.

> *« Un lieu d'échange entre eux et avec un référent sur les méthodologies de travail. »*
>
> *« Dégager un espace de parole où ils peuvent déposer leurs inquiétudes. »*

« Avec des étudiants, ils ont moins peur de poser des questions, en petits groupes ils sont moins timides, il y a plus de temps pour les explications. »

« Une réponse personnalisée à des questions simples permise par un temps important. »

Les propos mettent enfin l'accent sur la remotivation, le soutien, l'aide pour la confiance en soi… la proximité relationnelle et un environnement de travail moins impersonnel.

« Remotiver des étudiants dépassés, éviter qu'ils ne se découragent, les rassurer. »

« Tout à fait utile pour des étudiants en manque de confiance, motivés mais en difficulté et qui se sentent soutenus. »

« Encadrer les élèves, ce qui diminue le fossé entre le lycée et l'université. »

« Personnaliser un peu l'université, entraide. »

Les tuteurs se sont également exprimés sur les limites du tutorat. Une majorité d'entre eux est satisfaite de l'organisation pratique et de la manière d'accomplir ce travail, mais un quart d'entre eux expriment des insatisfactions sur ces points et 2 sur 10 ne sont pas satisfaits des relations avec les enseignants. Les relations avec les étudiants ne posent pas de problème. Les difficultés récurrentes sont le manque de plages horaires disponibles, l'absence et le désintérêt des étudiants, l'hétérogénéité des besoins.

En effet, souvent le tutorat est placé dans les créneaux disponibles de l'emploi du temps peu pertinents ou dans des journées déjà chargées. La solution à ce problème est simple : inscrire le tutorat de manière réfléchie dans les plannings.

« Ensuite c'est le manque de temps (disponibilités des étudiants, de l'enseignant, des salles...) qui entraine de grandes difficultés d'organisation (le tutorat doit être une aide et non pas une surcharge de travail dans la journée… »

« C'est des heures qu'on essaye le plus souvent de caser dans les emplois du temps. Impossibilité par exemple pour moi de manger car j'enseigne de 8h à 18h en continu. Même problèmes pour les étudiants, je comprends donc qu'ils ne viennent pas. »

« 2h de tutorat par matière et par semaine durant un créneau "normal" serait idéal. »

« L'idéal serait d'avoir dans l'emploi du temps un créneau fléché "tutorat" sur lequel les différentes interventions des différents tuteurs pourraient "tourner". »

« Mettre les tutorats au planning en dehors de 12h-14h. »

« Placer le tutorat de 8h à 9h et l'intégrer dans l'emploi du temps régulier. »

Une autre difficulté est l'absentéisme. Un quart des tuteurs déclarent que les étudiants ont été très souvent ou souvent absents. Deux moments semblent plus propices à l'abandon soit très tôt après un nombre limité de séances, soit juste avant les examens. Les tuteurs étudiants portent parfois un jugement moral sur cet absentéisme et tentent des explications.

« L'absence trop fréquente d'une bonne partie des étudiants, même si les notes des devoirs faits pendant le tutorat comptent pour leur semestre et même si le tutorat est obligatoire. »

« Les étudiants ne se rendent pas compte de la chance qui leur est donnée, le tutorat est peu fréquenté. »

« Malheureusement, une toute petite partie des étudiants qui ont besoin d'un tel dispositif viennent aux séances. Probablement pour des raisons de manque de conscience d'un besoin du travail supplémentaire… »

« En première année beaucoup d'étudiants ont du mal à s'adapter au fonctionnement de l'université. Ils n'ont pas encore conscience qu'ils sont les seuls acteurs de leur réussite et que personne ne sera la pour les pousser au travail comme au lycée. Cela a entrainé l'absence de nombreux étudiants qui malgré leurs mauvais résultats ont préféré faire autre chose. »

Une troisième limite est liée à la manière de remplir leur mission notamment pour les tuteurs étudiants. N'ayant pas toutes les compétences requises ou s'étant trouvé en difficulté face à certaines demandes, ils pointent des difficultés spécifiques à leur statut d'étudiant, à l'hétérogénéité des attentes, aux liens parfois insuffisants avec les enseignants.

« Beaucoup d'étudiants avaient fait une demande spécifique à propos de la statistique… n'étant pas à l'aise dans ces matières, je me suis retrouvée en difficulté. Il serait utile d'avoir des annales corrigées au tutorat. »

« Les cours n'étant pas les mêmes que ceux que j'avais eu l'année précédente et les modalités d'examen différentes, je ne pouvais pas répondre à toutes les questions. »

« Mon statut d'étudiante et la poursuite de mes propres études m'ont empêchée de préparer correctement certaines séances. »

« Trop d'étudiants par tuteur ce qui limite le suivi. Il est difficile de répondre à tous les besoins quand il y a beaucoup de monde et des groupes différents en même temps. »

« Les groupes sont parfois trop importants et nous manquons de légitimité. »

« Trop peu de dialogue tuteurs-tuteurs et tuteurs-enseignants, manque de retour sur ce qui se passe en cours/TD/TP… »

4.3. Une aide pour les étudiants en difficulté motivés et pour les étudiants moyens

La principale limite à laquelle se heurte le tutorat est l'hétérogénéité des besoins étudiants. Mais à qui profite le tutorat ? D'après les tuteurs, il atteint certes une partie des étudiants en difficultés, mais uniquement ceux qui sont motivés.

« Le "coup de pouce" qui fait passer quelques étudiants de 9 à 11. »

« Repêche quelques étudiants encore motivés mais perdus dans les notions du cours. »

« Utile pour les étudiants motivés mais en difficulté. »

« Cela a permis de récupérer une petite poignée d'étudiants, de leur donner confiance : sur tous les étudiants que j'ai tutorés sur les deux dernières années, 3 sont encore à l'université. »

Il touche également des étudiants moyens qui veulent améliorer leur dossier scolaire.

« Des moyens pour des étudiants motivés qui veulent réussir l'année avec une bonne moyenne mais aussi des méthodes de travail pour ceux qui sont en difficulté. »

« Comme le tutorat est facultatif, les élèves en grandes difficultés ne viennent pas, cela n'empêche donc pas vraiment les échecs mais favorise les bons et moyens élèves. »

S'il n'atteint pas tous les étudiants en difficulté, c'est d'abord parce qu'il n'est que facultatif.

« Ce dispositif, pour l'instant, n'atteint pas le public qu'il cible. J'ai eu très peu d'étudiants en difficultés. Donc finalement le caractère facultatif du tutorat est une belle idée mais en pratique ce serait intéressant de proposer un ou deux cours obligatoires. »

« Un tutorat facultatif ne touche que les élèves qui veulent travailler. »

Les avis des tuteurs divergent quand à la pertinence de rendre ou non le tutorat obligatoire. Les uns sont fortement opposés au tutorat obligatoire au prétexte que cela démotive les étudiants et nuit à l'ambiance de la classe.

« Les étudiants viennent parce qu'ils le veulent et non parce qu'ils y sont contraints. L'intérêt des présents en est renforcé, les contraintes sont moindres. »

« Il ne faut surtout pas que cela soit obligatoire sinon cela est perçu comme une contrainte pour les étudiants et cela peut en démotiver beaucoup. »

« Je ne pense pas qu'il faille obliger les étudiants non motivés à venir. »

« Je pense qu'il vaut mieux ne pas imposer le tutorat car si les étudiants ne sont pas motivés pour venir, c'est inutile et ça met une mauvaise ambiance de travail !! Par contre, une fois qu'ils s'engagent à venir, ils doivent être présents. »

D'autres tuteurs penchent inversement pour un tutorat obligatoire.

« Cette expérience m'a suggéré de ne plus faire de tutorat mais des colles a la place : ça a au moins le mérite de les obliger à travailler, et pour le coup on les voit vraiment (presque) tous, et on peut soit les encourager (par exemple après une mauvaise note de CC, ça permet de les remonter s'ils ont bien travaillé) soit les engueuler s'ils ne font rien. Donc plus de tutorat pour moi l'an prochain, mais toujours des colles. »

Enfin, dernière critique, et c'est sans doute la plus sensible, le tutorat n'apporte pas les réponses adéquates aux problèmes des étudiants en grande difficulté, notamment ceux qui ont de très grosses lacunes et *a priori*

« pas le niveau » requis pour l'université. Le temps consacré au tutorat est insuffisant pour combler ces lacunes. Le tutorat – dans sa forme actuelle – ne répond donc pas à tous les besoins.

« Peu d'efficacité avec une heure par semaine, pas assez de séances, artificiel. »

« Les lacunes à la base de l'échec en L1 sont trop grandes pour être comblées en 1h par semaine... »

« Temps est trop court (45min) et lacunes des étudiants parfois trop grandes surtout pour les étudiants ayant un bac SMS. »

« Un bon tiers a des difficultés (de lecture par ex) qui vont bien au-delà des possibilités du tutorat. »

Conclusion. Vers un tutorat ciblé… et obligatoire ? La mise en discussion du cadre national.

Cette enquête débouche donc sur des pistes pratiques susceptibles d'améliorer la fréquentation du tutorat pour les étudiants qui en ont le plus besoin. Mais les universités ont déjà pris conscience des actions possibles à entreprendre : meilleure communication auprès des étudiants sur le dispositif, son calendrier et son contenu ; information moins impersonnelle ; réflexion sur les moments propices au repérage des étudiants et au démarrage des séances ; amélioration du contenu des séances pour les rendre plus motivantes, intéressantes et individualisées, formation des tuteurs, et mise à disposition de supports pédagogiques pour ces derniers par les enseignants, choix des créneaux horaires du tutorat…

Il s'agit là d'aménagements à la marge. L'enquête débouche aussi sur une mise en discussion du cadre national qui organise le tutorat. Si le tutorat peine à rencontrer sa cible, n'est-ce pas parce que la question du ciblage n'a pas vraiment été tranchée jusqu'alors ? N'est-ce pas aussi parce que le tutorat est facultatif, sur la base du volontariat ? Les réflexions en cours sur la réforme de la licence marquent une inflexion en préconisant un tutorat ciblé : « *Le tutorat est un moyen d'aider des étudiants en difficulté. Il est diversement apprécié car il ne bénéficie pas toujours aux étudiants qui en auraient le plus besoin. Cependant il se montre efficace lorsqu'il s'adresse aux étudiants qui ont rencontré des difficultés aux premières épreuves de contrôle continu et lorsqu'il est en appui de travaux dirigés de soutien faits pas des enseignants. Un tutorat ciblé, fait par des étudiants plus expérimentés de master, est un moyen efficace d'aide aux étudiants en difficulté qui devrait être largement soutenu (Raby 2011) ».*

Mais aller vers un tutorat ciblé va amener de nouvelles questions. Une première série de question a trait aux outils de repérage des étudiants à risque d'échec à mettre en œuvre et aux critères de ciblage à retenir. Quels indicateurs extraire d'Apogée, comment utiliser les résultats en temps réel du contrôle continu, quels tests de rentrée mettre en place ou comment utiliser les entretiens individuels… comment combiner ces informations et selon quel calendrier ? Comment mettre en avant des critères qui minimisent le caractère stigmatisant du tutorat ? Les outils et les critères doivent ils être harmonisés au plan national ou bien élaborés de manière autonome par les universités et leurs composantes, laissant au niveau local le soin de juger qui sont les publics prioritaires d'un accompagnement pédagogique renforcé ? Dans un cas, ils garantissent un traitement égalitaire des différents profils étudiants sur le territoire national et une place pour tous à l'université. Dans l'autre ils permettent d'ajuster l'offre pédagogique aux spécificités des publics étudiants d'une formation, avec un risque, celui de considérer que certains étudiants ont de trop grosses lacunes à combler, et n'ont rien à faire à l'université. Une fois ces questions résolues et un tutorat ciblé mis en œuvre, verra-t-on pour autant la fréquentation s'améliorer, si le tutorat reste facultatif ? Rien n'est moins sûr. La question reste ouverte.

Bibliographie

Borras I. (2011), Le tutorat à l'université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite ?, Céreq, *Bref*, n° 290, à paraitre.

Dossier INRP (2003), *Entrer à l'université. Le tutorat méthodologique*, INRP n° 43.

Jarousse J.-P., Michaut C. (2001), « Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire », *Revue française de pédagogie*, vol. 136, p. 41-51.

Lahire B. (1997), *Les manières d'étudier,* Cahier de l'OVE, Paris, La documentation française.

Lepage P., Romainville M. (2009), *Le tutorat en communauté française de Belgique, Inventaire des pratiques, éléments d'évaluation et recommandations,* Centre de didactique supérieur de l'académie universitaire de Louvain, Fondation du Roi Baudoin., 89 p.

Michaut C. (2003), *L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités*, in Dossier INRP, *Entrer à l'université. Le tutorat méthodologique*, INRP n°43.

Raby G. (2011), *Pour une licence attractive doublement qualifiante, permettant une poursuite d'études en master et une insertion professionnelle, une licence assurant un parcours de réussite aux étudiants*. Président du comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle, Avril 2011, http://www.educpros.fr/uploads/media/Propositions_pour_une_nouvelle_licence.pdf.

Rey O. (2009), « 1987-1997 : La France redécouvre ses universités », in L. Gruel, O. Galland, G. Houzel (sous la direction de), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Presses universitaires de Rennes, p. 125-170.

Warin P. (2010), « Le non-recours : définition et typologies », Odenore/Pacte/Msh Alpes, Document de travail, n°1, juin, http://odenore.msh-alpes.fr/documents/odenorewp1.pdf

Annexe 1

Présentation de l'enquête auprès des étudiants éligibles au tutorat

L'enquête a été menée dans une université de sciences et techniques (université Joseph Fourier, Grenoble 1 : 17 000 inscrits en 2009-2010) et une université de sciences humaines et sociales (université Victor Segalen, Bordeaux 2 : 18 000 inscrits). Un questionnaire commun a été administré par mail entre mars et mai 2010 auprès de tous les étudiants de L1. Ne devaient logiquement répondre que ceux à qui du tutorat avait été proposé au premier semestre, soit 2 310 étudiants éligibles sur les 3 600 inscrits en L1 dans les deux universités. On compte cependant quelques réponses inattendues d'étudiants à qui du tutorat n'a pas été proposé mais qui ont malgré tout suivi des séances. Ces réponses ont été éliminées de l'exploitation.

L'exploitation porte donc sur les réponses de 389 étudiants éligibles au tutorat (38 % université Joseph Fourier et 62 % université Victor Segalen) soit un taux de réponse de 17 % rapporté aux propositions de tutorat. Sur ces 389 répondants, environ 50 % (197 étudiants) ont suivi le tutorat, 34 % (130 étudiants) ont refusé la proposition et n'ont suivi aucune séance, 16 % (62 étudiants) ont accepté mais rapidement abandonné après quelques séances. Les étudiants se répartissent dans les différentes disciplines enseignées dans ces universités en L1 avec une forte représentation des inscrits en psychologie (33 % des répondants), en sciences et techniques (29 %) et en biologie (11 %) et une moindre représentation d'étudiants de géographie, STAPS, sociologie et de la spécialité MASS.

Le questionnaire abordait plusieurs thèmes :

- la première année à l'université : pratiques de travail étudiant ;
- le tutorat : modalités de présentation par l'université et de réception par les étudiants ;
- étudiants ayant suivi le tutorat : appréciation du dispositif et réussite 1er semestre* ;
- étudiants ayant refusé de suivre le tutorat : raisons du refus et réussite 1er semestre ;
- étudiants ayant abandonné le tutorat: raisons de l'abandon et réussite 1er semestre ;
- ressources et modes de vie ;
- parcours et projets, renseignements individuels.

** La réussite au semestre est celle déclarée par les étudiants lors de l'enquête. Il ne s'agit pas de la réussite réelle contrôlée sur Apogée.*

Le questionnaire ayant été passé par mail, seuls ont répondu des étudiants volontaires, ce qui peut être source de biais dans les réponses. Parmi les répondants, sont vraisemblablement surreprésentés des jeunes femmes et des titulaires d'un baccalauréat général en comparaison avec la population de référence des inscrits en L1. Par ailleurs 58 % des répondants déclarent avoir validé leur premier semestre, ce qui laisse supposer une surreprésentation des « bons » étudiants. Ce biais semble accentué parmi les répondants ayant refusé le tutorat : 71 % déclarent avoir validé le premier semestre. Les résultats doivent donc interprétés en tenant compte de ce biais : les étudiants les plus en difficulté auraient moins répondu, surtout ceux ayant refusé le tutorat. Cette enquête revêt donc un caractère exploratoire : si elle devait être répliquée, une passation du questionnaire à la fin des examens auprès de tous les étudiants permettrait d'éviter les biais de réponse.

COMPARAISON DES CARACTERISTIQUES DES REPONDANTS ET DE LA POPULATION DE REFERENCE

	Répondants	Population de référence (inscrits en L1)
Part des femmes	66 %	62 %
Part des titulaires d'un bac général	89 %	77 %

REPONSES A LA QUESTION *« AVEZ-VOUS VALIDE LE PREMIER SEMESTRE ? »*

	Suivi	%	Abandon	%	Refus	%
Oui	115	58 %	37	59 %	93	71 %
Non	75	38 %	23	36 %	35	27 %
Ne sais pas	7	4 %	2	5 %	2	2 %
Total	197	100 %	62	100 %	130	100 %

Annexe 2

Présentation de l'enquête auprès des tuteurs

En parallèle de l'enquête menée auprès des étudiants éligibles au tutorat a été menée une enquête par mail auprès des tuteurs : 76 ont répondu – 35 sur les 59 tuteurs de l'université Victor Segalen et 41 sur les 76 tuteurs de l'université Joseph Fourier (taux de réponse : 59 % et 54 %). Pour l'université de Bordeaux 2 les tuteurs sont uniquement des étudiants, et parfois des étudiants de troisième année de licence, dans les filières pour lesquelles il n'y a pas d'étudiants au niveau M. Pour l'université de Grenoble 1, les tuteurs sont pour moitié étudiants (uniquement de niveau M) et pour moitié enseignants. Les 76 répondants sont représentés dans toutes les disciplines, contrairement aux étudiants enquêtés surtout issus des L1 de psychologie, sciences et techniques et biologie. Les champs des enquêtes auprès des tuteurs et des étudiants ne se recouvrent pas totalement : la comparaison de leurs propos doit donc être menée avec précaution.

DISCIPLINES ET STATUTS DES TUTEURS

Tuteurs enquêtés	Nombre	En %
Étudiant L2, L3	14	18 %
Étudiant M1, M2	34	44 %
Étudiant thèse	5	6 %
Enseignant	18	24 %
Autre	3	4 %
Total	76	100 %

Tuteurs enquêtés	Nombre	En %
Sciences et techniques, Santé	20	26 %
STAPS	17	22 %
Psychologie	12	16 %
Sciences et modélisation	10	13 %
Sociologie	7	9 %
Géographie et aménagement	5	7 %
Sciences de la vie	5	7 %
Total	76	100 %

Le questionnaire auprès des tuteurs abordait plusieurs thèmes :

- Description du dispositif par les tuteurs
  - Ciblage ou non et caractère obligatoire ou facultatif
  - Mode de repérage des étudiants éligibles
  - Modalités de présentation du tutorat aux étudiants
- La mise en œuvre du tutorat au semestre 1
  - Organisation, calendrier, taille des groupes, nombre de séances…
  - Contenu et fonctionnement des séances
  - Échanges entre les tuteurs et les enseignants
- Fréquentation du tutorat au semestre 1
- Apports et limites du tutorat au semestre 1

Le tutorat en L1 à l'université Franche-Comté : points de vue de tuteurs

Florence Bailly[*]

Le tutorat s'est développé dans les universités au cours des années 1990 dans le but de favoriser la réussite en première année de licence (L1). Il s'adresse prioritairement aux primo-inscrits et vise à faciliter la transition lycée-université, grâce à un encadrement par des étudiants plus avancés dans le cursus. Le tutorat repose sur l'idée selon laquelle les nouveaux bacheliers souffrent de difficultés d'intégration (ils auraient besoin de repères pour connaître l'université et son fonctionnement) et d'un déficit de compétences méthodologiques leur permettant de réussir au mieux une première année universitaire. L'université de Franche-Comté (UFC) met en place le tutorat en 1997. Elle lui donne trois formes, dans une charte votée au CEVU :

- le tutorat de pré-accueil : les étudiants-tuteurs concourent à l'information des lycéens, lors des forums, des journées portes ouvertes...
- le tutorat d'accueil : les tuteurs sont présents lors des journées d'accueil des primo-inscrits ; ils organisent les visites de locaux, présentent les services à l'étudiant, le fonctionnement de l'université (avec ses conseils…)
- le tutorat d'accompagnement : les tuteurs « contribuent, avec le concours des enseignants, à faire acquérir une méthode de travail » aux étudiants de première année.

Avec le Plan pour la réussite en licence, lancé par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en 2008, des moyens financiers supplémentaires sont donnés aux établissements pour la mise en œuvre d'actions d'aide aux étudiants. Le tutorat est alors renforcé : les missions restent les mêmes, mais le volet pédagogique se trouve développé par un nombre d'heures accru consacrées à l'accompagnement disciplinaire et méthodologique.

Depuis plusieurs années l'UFC évalue le dispositif de tutorat mis en place, faisant ressortir ses points forts et ses points faibles[1]. Parmi les points forts : les tutorats de pré-accueil et d'accueil. Dans ces tâches, les tuteurs ont pour rôle de donner des repères aux lycéens et étudiants de première année. Aux premiers ils dévoilent l'université, son fonctionnement, leur formation, leur vécu d'étudiants de troisième ou quatrième année... Aux seconds ils donnent les premiers repères spatiaux (avec les visites des locaux, de la ville), des renseignements pratiques sur les associations, la vie étudiante... Ils apportent également un soutien aux services de scolarité de leur composante en aidant les étudiants à constituer leur emploi du temps, à s'inscrire dans les groupes de TD... Les tuteurs sont toujours satisfaits de ces aspects de leur fonction. Ils ont le sentiment d'être utiles, d'apporter une véritable aide. La proximité d'âge et de statut entre tuteurs et primo-inscrits de licence rend les contacts faciles ; l'expérience acquise par les tuteurs dans leurs premières années à l'université trouve toute sa place dans ces échanges d'ordre pratique : elle est concrète et accessible. Les tutorats de pré-accueil et d'accueil, bien que ponctuels au cours de l'année universitaire, répondent assez bien aux ambitions affichées ; à l'inverse le tutorat d'accompagnement, pourtant plus consommateur d'heures, rencontre davantage de difficultés.

Le tutorat d'accompagnement veut aborder les aspects pédagogiques en apportant une aide disciplinaire et méthodologique. Les tuteurs d'une filière tiennent des permanences hebdomadaires ouvertes à tous les étudiants de L1 de la filière. La participation de ces derniers repose néanmoins sur le volontariat. Si quelques séances peuvent être thématiques, la plupart se passe sous forme de questions-réponses : les étudiants de première année viennent avec des questions de cours ou de méthode auxquelles le tuteur est censé apporter une réponse. Cependant, le constat fait chaque année est celui de la faiblesse de la participation des étudiants. Souvent peu nombreux aux premières séances (une petite dizaine), leur présence s'essouffle encore à mesure de l'avancée dans l'année. Il arrive que des permanences soient non tenues faute d'étudiants. Dans les premières années de la mise en place du tutorat, la communication et

[*] Observatoire de la formation et de la vie étudiante, université de Franche-Comté.

[1] Les bilans sont annuels et réalisés depuis 2002 par l'Observatoire de la formation et de la vie étudiante (OFVE). Jusqu'en 2008, ils prennent appui sur les rapports que les tuteurs ont obligation de rédiger. En 2008, la mise en place des contrats emploi etudiant (CEE) rend caduc l'ancien statut de tuteur. Les CEE qui exercent des fonctions de tuteur ne sont plus tenus d'élaborer un rapport de leurs actions. L'OFVE réalise, cette année là, une enquête par questionnaire auprès de tous les CEE faisant fonction de tuteurs.

l'organisation étaient pensées comme cause du manque d'assiduité. Les tuteurs mettaient en avant d'une part un manque d'information (pensant que les étudiants de L1 méconnaissaient trop souvent le tutorat) et d'autre part des lacunes logistiques : une salle n'était pas systématiquement réservée, les permanences n'étaient pas inscrites dans les emplois du temps de L1. Un travail est alors engagé entre administration et tuteurs afin de lever ces freins. Les tuteurs sont mieux identifiés : ils portent par exemple des tee-shirts lors des journées d'accueil, viennent se présenter lors des premiers cours en amphis, parfois mettent un place un forum... Les enseignants informent les étudiants lors des réunions d'accueil ; parfois quelques séances sont rendues obligatoires... Une salle est à présent quasiment toujours disponible pour le tutorat ; les emplois du temps de L1 lui réservent une plage horaire. Peu à peu, le tutorat d'accompagnement a trouvé sa place dans l'organisation universitaire. Pour autant, il n'y a pas eu les bénéfices escomptés par les tuteurs en termes de fréquentation. Les étudiants de L1 qui se saisissent du tutorat d'accompagnement restent minoritaires. Il est vrai que les tuteurs ont parfois du mal à répondre aux questions des quelques étudiants venus à la permanence... Le tutorat d'accompagnement visant à apporter une aide pédagogique, il suppose ou bien une très bonne maîtrise de la matière abordée ou bien une information conséquente sur les cours qui ont suscité ces questions. Or, d'une part, il est difficile pour des étudiants d'avoir une maîtrise de la discipline équivalente celle d'un enseignant, même si ces étudiants sont plus avancés dans le diplôme et s'ils ont été « sélectionnés » comme tuteurs. D'autre part, les tuteurs ne se sentent pour la plupart pas suffisamment intégrés aux équipes pédagogiques. Ils ont pour beaucoup comme unique référant l'enseignant coordonnateur du tutorat et ne reçoivent pas de véritable formation. Ils ne sont pas formés pédagogiquement pour organiser et mener les séances de tutorat en face à face avec les étudiants de première année. Ils n'ont alors pour seule ressource que leur propre expérience d'ex-étudiant de L1. La transmission de cette expérience est un atout pour les nouveaux arrivants dans le cadre du tutorat d'accueil, mais quand elle est la seule matière dans laquelle puiser, elle devient insuffisante.

Promouvoir la réussite des bacheliers technologiques par la création d'un parcours aménagé : présentation et évaluation du dispositif développé à Lille 1

Martine Cassette[*]

1. Contexte et problématique

Depuis de nombreuses années, les bacheliers technologiques représentent environ 10 % des entrants en première année de licence (ou de DEUG avant le passage au LMD) à l'université de Lille 1[1]. Ces bacheliers rencontrent systématiquement des difficultés vis-à-vis des contenus pédagogiques de la première année et, la plupart du temps, échouent aux examens. Diverses réponses pédagogiques ont été tentées au fil des années (cours et TD intégrés avec un même enseignant, mise en place d'une année de remise à niveau avant de commencer le cursus normal…).

Lors du passage de l'université au système LMD (septembre 2004), la possibilité de créer des parcours différenciés au sein d'un même diplôme a poussé le vice-président chargé des formations à proposer un « parcours aménagé » sur les trois premiers semestres[2] de la licence de sciences et technologies[3]. Il s'agit de donner aux bacheliers technologiques les bases disciplinaires à un rythme différent des autres étudiants afin de leur permettre d'intégrer le cursus normal de la licence à l'entrée en semestre 4 (moment du choix de la mention en licence de sciences et technologies à Lille 1) ou de se réorienter dans de bonnes conditions vers des DEUST ou des DUT dès la fin de la première année. Pour ce faire, une équipe pédagogique s'est mise en place, et a défini les règles de fonctionnement : horaires hebdomadaires d'enseignement plus proches de ceux du lycée, BTS ou DUT, promotion réduite (30 ou + –30 au plus ? –), signature par l'étudiant d'un « contrat » de présence obligatoire aux enseignements (contrôlée durant les séances) ; ce contrat prévoit également l'obligation d'avoir deux entretiens dans l'année avec le responsable de la formation et la possibilité de demander un entretien supplémentaire à tout moment pour toute difficulté ou choix d'orientation[4].

En amont de l'inscription, les responsables de la formation font des entretiens d'orientation et de conseil pour les bacheliers technologiques et procèdent *in fine* à une sélection sur dossier et entretien.

Au bout de quelques années de fonctionnement, il a semblé utile d'évaluer ces parcours aménagés, notamment dans l'optique de leur renouvellement lors du contrat d'établissement suivant : pouvait-on reconduire le dispositif ? Quels aménagements étaient nécessaires ?

---

[*] Observatoire des formations et de l'insertion professionnelle, université Lille 1.

[1] Lille 1 : 18 586 inscriptions en 2009-2010 dont 56 % en sciences, 34 % en sciences économiques et de gestion, 10 % en sciences humaines et sociales. En licence, 7500 étudiants sont inscrits dans les 3 années du diplôme.

[2] Pour toutes les licences de sciences et technologies, le choix des mentions se fait après un parcours indifférencié de 3 semestres.

[3] La licence de sciences et technologies présente deux voies : les sciences expérimentales et les sciences de la vie et de la terre ; les bases disciplinaires (maths, physique, chimie, biologie) peuvent être considérées comme communes mais avec des nombres d'heures d'enseignement différents et/ou des approches différentes ; de la même façon qu'il y a donc deux parcours de sciences pour débuter la licence (2 troncs communs de 3 semestres), deux « Parcours aménagés » ont été mis en place.

[4] Le non-respect des règles du contrat entraîne le transfert de l'étudiant dans le parcours classique de licence.

2. Méthodologie

L'étude[5] conduite par l'OFIP s'est intéressée à différents aspects de ces parcours aménagés.

- *Quelles sont les caractéristiques des étudiants inscrits en parcours aménagés* ? Une étude des 4 premières promotions entrées dans ces parcours a été réalisée à partir des fichiers scolarité (300 étudiants).
- *Les parcours aménagés ont-ils une influence sur la réussite en 1ère année de ces bacheliers ?* Une analyse des résultats des 3 premières promotions a été effectuée à partir des fichiers scolarité.
- *Où sont les étudiants l'année suivant leur entrée dans les parcours aménagés ? Comment les bacheliers passés par ces parcours jugent-ils cette opportunité offerte* ? Pour répondre à ces interrogations, une enquête[6] a été réalisée auprès des deux premières promotions issues des parcours aménagés.

3. Les résultats

3.1. « Parcours aménagé » et « parcours classiques » : des étudiants aux profils similaires

Les effectifs annuels des deux parcours sont de 60 à 85 personnes avec une part plus importante pour le parcours SVT (60 % de la population).

3.1.1. Un même profil sociodémographique

Les caractéristiques sociodémographiques des bacheliers technologiques inscrits en parcours aménagés sont peu différentes de celles des bacheliers technologiques inscrits dans le parcours normal de licence de sciences : globalement 60 % sont des hommes même si dans le parcours SVT, ce sont les femmes qui sont majoritaires ; la moyenne d'âge à l'entrée des parcours et la catégorie socioprofessionnelle des parents de ces entrants en parcours aménagés sont voisines de ce qu'on observe dans les parcours classiques de licence (un tiers d'ouvriers) ; l'origine géographique (lieu de naissance) de ces entrants est, comme pour l'ensemble des entrants en première année, essentiellement le Nord-Pas de Calais (85 %). Les seules différences notées concernent :

- la part d'étudiants étrangers qui est faible en parcours aménagés (2 %) alors que pour les bacheliers technologiques dans les autres parcours de première année, le taux est de 12 %.
- la part d'étudiants boursiers qui est élevée en parcours aménagé (56 %) contre 39 % pour les bacheliers technologiques dans les autres parcours de première année de licence.

3.1.2. Un même profil scolaire

Les caractéristiques scolaires sont, elles aussi, proches de celles des parcours classiques : 8 étudiants sur 10 n'ont pas eu de mention au bac et 28 % ont obtenu leur baccalauréat « à l'âge normal » (18 ans et moins). La seule différence notable entre les étudiants des parcours aménagés et ceux des parcours classiques de la licence concerne la part de bacheliers de l'année : dans les parcours classiques, 67 % des bacheliers technologiques sont néo-bacheliers ; dans les parcours aménagés ils sont 82 %.

[5] *Le parcours aménagé en Licence à Lille 1,* mai 2008, OFIP Lille 187 p. Synthèse et rapport à consulter : http://ofip.univ-lille1.fr

[6] Cette enquête s'est faite par téléphone avec un taux de réponse de 89 %.

3.2. Une réussite accrue pour les « parcours aménagés »

Le taux de réussite en un an à la première année des parcours aménagés est de 27 % ; des différences fortes existent entre le parcours Sciences expérimentales (11 % de réussite en un an) et le parcours SVT (39 %).

Les responsables pédagogiques expliquent ces différences par deux éléments : la difficulté du langage mathématique[7] utilisé dans les sciences expérimentales, peu abordé dans l'enseignement secondaire technologique ; la prédominance de filles dans le parcours SVT.

- Globalement le poids des filles en parcours SVT influence la réussite homme-femme de l'ensemble des 2 parcours aménagés : le taux de réussite est en effet de 20 % pour les hommes et de 40 % pour les femmes.
- La différence de réussite est également nette entre les entrants ayant obtenu le baccalauréat à « âge normal » et les autres : le taux de réussite est de 43 % pour les étudiants ayant « 18 ans et moins » contre 24 % pour les « 19 ans » et 19 % pour les « 20 ans et plus ».
- La différence de réussite va du simple au double entre les étudiants n'ayant pas eu de mention au baccalauréat (taux de réussite en parcours aménagé 22 %) et ceux ayant eu une mention (44 % de taux de réussite).

Au sein de la première année, on peut également observer la réussite par semestre :

Semestre 1	39 % ont validé le semestre 35 % ont validé au moins 1 ECTS 26 % n'ont rien validé	Semestre 2	29 % ont validé le semestre 20 % ont validé au moins 1 ECTS 51 % n'ont rien validé

Les résultats montrent donc que 7 étudiants sur 10 ayant validé le semestre 1 ont également validé le semestre 2.

RESULTATS AU SECOND SEMESTRE DE LA 1ERE ANNEE SELON LES RESULTATS AU 1ER SEMESTRE POUR LES DEUX PARCOURS AMENAGES DE L'UNIVERSITE DE LILLE 1

ECTS obtenus au semestre 1	ECTS obtenus au semestre 2				Total
	30 ECTS	2 à 28 ECTS	Aucun ECTS validé	Aucune note obtenue	
30 ECTS	65 **69%**	17 18%	10 11%	2 2%	94 100%
2 à 28 ECTS	4 5%	30 **36%**	38 **45%**	12 14%	84 100%
Aucun ECTS validé	1 2%	2 4%	24 **46%**	25 **48%**	52 100%
Aucune note obtenue	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	11 **(100%)**	11 (100%)
Total	70 29%	49 20%	72 30%	50 21%	241 100%

Source : OFIP-USTL – Février 2008.

[7] Le calcul des moyennes par matière montre que les deux unités d'enseignement où les moyennes sont les plus faibles sont deux UE de mathématiques : moyenne inférieure à 7/20. De plus, l'enquête auprès des étudiants fait ressortir en priorité les mathématiques comme la matière la plus difficile dans chacun des deux parcours aménagés (30 % des étudiants) alors que le programme de mathématiques n'est pas le même, il est adapté aux besoins de la filière.

Ces résultats doivent être mis en parallèle avec la réussite des bacheliers technologiques dans les autres filières existant à Lille 1 :

Dans les parcours de licence classique, le taux d'abandon du cursus est 4 fois supérieur par rapport aux parcours aménagés et la réussite des bacheliers technologiques en première année de licence sciences et technologies (parcours classique) est pratiquement nulle (alors que les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des deux populations sont proches). En ce sens, les parcours aménagés apportent une vraie valeur ajoutée à l'offre de formation de licence pour ces publics.

RESULTATS COMPARES DE LA REUSSITE EN 1 AN A LA PREMIERE ANNEE DE LICENCE

Résultats	Parcours classique	Parcours aménagé
Admis	3 %	26 %
Ajournés	77 %	69 %
Absents	20 %	5 %
Total	100 %	100 %
Effectif	39	199

Source : OFIP-USTL – Février 2008.

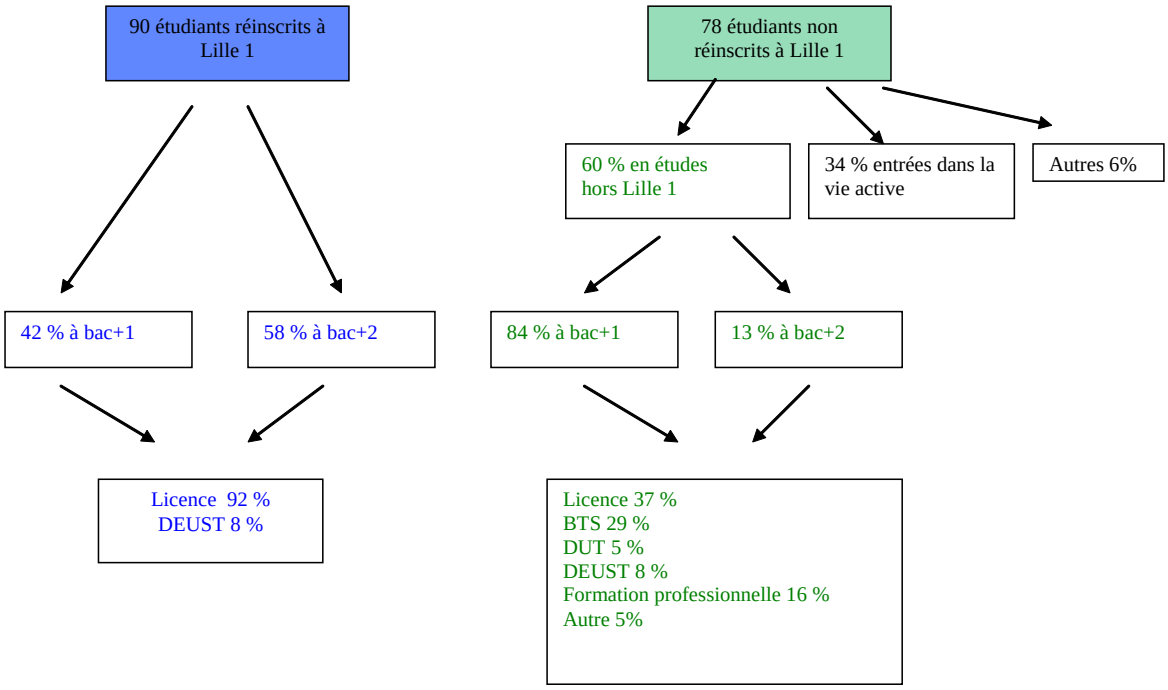
Si on regarde la réussite en première année de DUT (plusieurs diplômes sont proposés à Lille 1, essentiellement en sciences), on constate que les bacheliers technologiques s'en sortent encore mieux que dans les parcours aménagés de licence : 48 % pour la promotion 2006 (bacheliers de l'année). On pourrait conclure à une moindre efficacité des parcours aménagés par rapport au DUT mais il est vrai que le recrutement ne se fait pas de la même façon dans les deux diplômes, les parcours aménagés n'étant pas connus des lycées.

Cette année de parcours aménagés modifie les projets d'études, notamment la part d'étudiants ayant pour objectif l'obtention d'un diplôme de licence (64 %) au lieu d'un diplôme de niveau bac+2 (cette poursuite d'études est surtout marquée chez les étudiants du parcours SVT), une moins grande indécision qu'à l'entrée en formation… mais modifie également les projets professionnels : les entretiens avec les responsables pédagogiques aident à préciser un projet et ils sont moins nombreux à être indécis à l'issue de la première année (31 % au lieu de 40 %) ; pour ceux qui avaient un projet professionnel à l'entrée en formation, la première année d'études fait peu évoluer celui-ci.

3.3. Une prédominance des poursuites d'études

Un peu plus de la moitié des 168 étudiants inscrits en parcours aménagés en 2005-2006 et 2006-2007 se sont réinscrits à Lille 1 l'année suivante. Les situations sont cependant différentes selon qu'ils ont été admis ou ajournés : 94 % des étudiants admis à l'issue de leur première année sont réinscrits à Lille 1 ; 41 % des étudiants ajournés à cette première année sont réinscrits à Lille 1. Le graphique suivant récapitule la situation de l'ensemble des étudiants.

Résultats de la 1ère année	Réinscrits Lille 1	Non réinscrits Lille 1	Effectifs
Admis	94%	6%	47
Ajournés	41%	59%	113
Absents	0	(8)	8



3.4. Une appréciation positive du dispositif

Interrogés sur l'intérêt de ce parcours aménagé, deux tiers des étudiants déclarent l'avoir vécu comme un moyen d'augmenter leur chance de réussite même si 20 % des étudiants avaient pour objectif principal dès le début de la licence de préparer une réorientation (ce qui explique en partie le poids des absents au semestre 2).

Globalement les étudiants jugent de façon positive l'organisation des parcours aménagés, notamment l'assiduité obligatoire jugée normale.

Sur les enseignements et sur les enseignants, ils sont 70 % à être satisfaits, même si de larges différences existent entre les deux parcours (les étudiants sont en effet plus satisfaits du parcours SVT que du parcours sciences expérimentales) ; de plus 90 % sont satisfaits du personnel administratif (essentiellement les secrétariats pédagogiques) alors qu'ils ne se disaient satisfaits qu'à 60 % du personnel administratif de lycée ; enfin les trois quarts ont également apprécié l'ambiance au sein du groupe étudiant.

Conclusion

L'étude des parcours aménagés de licence à l'université de Lille 1 montre la capacité de l'université à proposer des parcours pédagogiques différenciés[8] et à gérer l'accueil et l'encadrement de populations spécifiques. L'impact sur les taux de réussite des bacheliers technologiques n'est pas négligeable, les projets d'études de ces étudiants ont évolué et ils envisagent plus facilement de poursuivre des études à bac+3.

Néanmoins ce choix stratégique ou politique de l'université a un coût : chaque année, les 60 étudiants des deux parcours aménagés « consomment » 2 600 H d'enseignement alors qu'insérés au sein des parcours normaux de licence, ils n'auraient entrainé que la création de 2 à 3 groupes de TD supplémentaires dans les matières fondamentales. À cette consommation marginale, peut s'ajouter également des couts d'opportunité (les secrétariats pédagogiques et les responsables de formation auraient pu être affectés à d'autres formations, l'utilisation des locaux également…).

[8] On peut préciser qu'un autre parcours, destiné aux très bons lycéens, existe également et propose un contenu scientifique plus important que la filière classique, de style « classe prépa » afin de préparer des concours d'écoles d'ingénieurs mais aussi d'attirer certains étudiants vers la recherche.

Enfin, même si c'est un vrai choix pédagogique, d'autres solutions peuvent exister comme une augmentation des bacheliers technologiques accueillis à l'IUT puisque celui-ci présente les différents départements de sciences qui couvriraient le champ des sciences dures et de la biologie (actuellement seulement 17 % des entrants en première année d'IUT sont des bacheliers technologiques : on est loin des 30 % préconisés par le ministère).

Le diplôme universitaire de préparation aux concours du secteur sanitaire et social. Bilan

Matthieu Grunfeld[*]

La création en 2006, à l'initiative des responsables et des enseignants de l'UFR sciences humaines et sociales (SHS), du diplôme universitaire (DU) préparation aux concours du secteur sanitaire et social correspond avant tout à une volonté d'accompagner les réorientations de certains étudiants de L1. Depuis plusieurs années, les responsables de L1 en SHS avaient pu constater, à la fois de manière informelle (discussions avec les étudiants, notamment dans le cadre des TD de méthodologie du travail universitaire au premier semestre) et au cours des entretiens individuels systématiquement réalisés avec tous les étudiants ayant obtenu moins de huit de moyenne au premier semestre, qu'une proportion non négligeable de ces néo-bacheliers ayant échoué à la première session d'examen, s'inscrivait très tôt dans une perspective de réorientation et n'envisageait pas de poursuivre trois années au moins leurs études universitaires afin d'obtenir une licence. Plus précisément, de nombreux étudiants ayant obtenu un bac STSS (ex-SMS) énonçaient de manière très explicite au cours de ces mêmes entretiens leur souhait de ne pas poursuivre leurs études à l'université mais plutôt de passer (ou de continuer à passer) les concours afin d'intégrer des écoles de préparations aux métiers du secteur sanitaire et social, au sens large (infirmier, mais aussi EJE, ASS, éducateur spécialisé…).

Très vite, il est donc apparu que les réponses à apporter à ces demandes spécifiques ne pouvaient pas relever principalement des dispositifs « classiques » d'aide ou de soutien en vue d'une réussite aux examens du deuxième semestre (tutorat, renforcement, soutien disciplinaire…). Au terme d'entretiens individuels permettant de mieux cerner les motivations et les projets des candidats éventuels, il a donc été proposé à une vingtaine d'étudiants ayant échoué aux examens du premier semestre et désireux de se réorienter, d'intégrer une forme de deuxième semestre aménagé et dont le contenu serait mieux susceptible de répondre à leurs attentes que celui d'un parcours classique. À la place des CM et des TD généraux, les enseignements dispensés ont pour but de familiariser davantage les étudiants avec les exercices qui font souvent partie des concours d'intégration dans les écoles du secteur (commentaire de documents d'actualité, tests psychotechniques, épreuve de culture générale…) et ne se déroulent que sur une partie de la semaine. Deux jours sont réservés exclusivement à la réalisation de stages d'observation ou de petites enquêtes qualitatives dans les structures concernées (crèches, maisons de retraite, hôpitaux ou cliniques…) afin de permettre aux étudiants d'approfondir leur projet professionnel et de le nourrir d'observations plus concrètes. Ceux d'entre eux qui suivent jusqu'à son terme ce deuxième semestre aménagé et valident les quelques exercices imposés dans chaque matière obtiennent donc un titre universitaire, et peuvent donc faire valoir dans leurs futures démarches un document officiel validant leur présence en première année de façon plus valorisante que le simple relevé de notes habituel attestant de leur échec.

Afin d'évaluer si le DU métiers du secteur sanitaire et social atteint son objectif (en termes de public accueilli et d'efficacité), une enquête téléphonique a été menée auprès de trois de ses promotions (2006-2007, 2007-2008, 2008-2009), soit 57 étudiants. Un échantillon témoin a également été constitué et enquêté. Il comprenait des nouveaux bacheliers technologiques (restreints au bac SMS, STG et STT), inscrits en première année de licence SHS et ayant obtenu des résultats inférieurs à 8 sur 20 de moyenne au premier semestre. Cet échantillon compte 73 personnes.

Le taux de réponse à l'enquête s'élève à 88 %. Toutefois, en raison de la faiblesse des effectifs, seules les tendances les plus significatives seront commentées.

[*] Observatoire des formations des insertions professionnelles et évaluations, université Paris-Est Marne-la-Vallée.

1. Le public du DU métiers du secteur sanitaire et social

1.1. Les inscrits dans le DU métiers du secteur sanitaire et social correspondent-ils aux étudiants visés par le dispositif ?

Si les étudiants titulaires d'un bac technologique constituent la majorité des étudiants du DU (les deux tiers), celui-ci accueillent néanmoins un quart d'étudiants titulaires d'un bac général et quelques bacheliers professionnels. De plus, les titulaires de bac SMS ne représentent que la moitié des bacheliers technologiques. Au total, les bacheliers de la filière médico-sociale ne constituent qu'un tiers des effectifs du DU. Les critères de sélections ont donc été assoupli afin d'accueillir des étudiants présentant un projet dans le secteur sanitaire et social.

1.2. Le DU métiers du secteur sanitaire et social s'adresse-t-il aux bons étudiants, c'est-à-dire ayant a priori pour projet de travailler dans ce secteur d'activité ?

Lors de leur arrivée en première année de licence, la majorité des étudiants (7 étudiants sur 10) réorientés en DU par la suite avaient effectivement un tel projet, plus ou moins défini. Ils se destinent principalement aux carrières d'infirmier ou d'éducateur. La plupart d'entre eux ont passé les concours d'entrée en école d'infirmier(ère) ou d'éducateur avant leur inscription en licence. Pour d'autres, le projet est moins formalisé : le secteur social les intéresse, mais aucun métier n'est clairement identifié.

Pour eux, le choix d'une licence en sciences humaines et sociales est très souvent motivé par une méconnaissance de la formation. Ils s'imaginent que cette filière se rapproche de leur projet professionnel, et qu'elle leur permettra de préparer les concours en leur apportant un plus théorique. En résumé, ils ont confondu « sciences sociales » et « secteur social ».

En revanche, 3 étudiants sur 10 parmi les inscrits en DU n'avaient pas pour projet en début d'année universitaire de travailler dans le secteur sanitaire et social. À l'inverse, certains étudiants (un quart des étudiants de l'échantillon témoin) échappent au repérage des enseignants et donc ne peuvent bénéficier du DU alors qu'ils ont aussi un projet défini dans le secteur sanitaire et social. La plupart ont en effet arrêté les cours précocement (au cours du premier semestre).

2. La réussite aux concours d'entrée en école sanitaire et sociale

Parmi les inscrits en DU, 62 % des étudiants (soit 27 personnes) ont tenté les concours d'entrée en école sanitaire et sociale (contre un cinquième des étudiants de l'échantillon témoin). Parmi ces 27 étudiants, les deux tiers ont obtenu de bons résultats : 8 ont été reçus et 9 reçus sur liste complémentaire. De plus, parmi ceux ayant passé les concours avant d'entrer en licence (20 étudiants), 13 ont amélioré leur résultats. Toutefois, les étudiants de l'échantillon témoin ont fait aussi bien : parmi les 10 ayant passé les concours, 4 ont été reçu et 2 admis sur liste complémentaire.

L'année qui suit leur passage en DU métiers du secteur sanitaire et social, un quart des étudiants ont intégré une école d'infirmière ou d'éducateur. Quelques étudiants poursuivent leurs études en BTS sanitaire et social. En comparaison, moins de 10 % des étudiants de l'échantillon témoin ont intégré une formation de ce secteur. Si ce taux semble faible, il est à relativiser : une part non négligeable des promotions plus anciennes intègrent une école l'année suivante, voire l'année d'après. La durée d'observation est sans doute trop courte pour laisser aux promotions plus récentes le temps de tenter leur chance plusieurs fois.

Conclusion

L'efficacité du DU métiers du secteur sanitaire et social est toute relative : si 7 étudiants sur 10 présentent un profil « sanitaire et social » du point de vue de leur projet professionnel, reste 3 sur 10 qui, au moment de leur inscription en licence, n'ont pas de projet défini dans ce secteur, voire pas de projet défini du tout. De plus, une part non négligeable d'étudiants correspondent au public visé par ce dispositif et échappent néanmoins au repérage des étudiants, en raison de leur départ précoce de l'université. Toutefois, dans la mesure où les étudiants suivant le DU sont plus fréquemment boursiers que ceux de l'échantillon témoin (41 % contre 24 %), la formation joue sans doute un rôle pour favoriser l'égalité des chances de réussite.

De plus, une part non négligeable ne tente pas les concours sanitaires et sociaux et, au final, seul un quart des étudiants parviennent à intégrer une école du secteur sanitaire et sociale l'année qui suit le DU. Toutefois, le projet professionnel des étudiants de première année de licence est encore en construction et peut évoluer très rapidement. Par exemple, un certain nombre d'étudiants n'avaient pas postulé en BTS ou DUT lorsqu'ils étaient en terminale ; ils l'ont finalement fait durant leur première année de licence. D'autres, qui avaient a priori pour projet de travailler dans le secteur sanitaire et social en début d'année universitaire ont finalement changé d'avis et n'ont pas passé (ou repassé) les concours.

Partie I – Les parcours étudiants

4. Impact des reformes (LMD, licence pro) sur les parcours etudiants

Analyse de l'impact de la création des licences professionnelles et du LMD sur les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur du Nord-Pas de Calais des sortants d'une STS ou d'un IUT

Bernard Convert[*], *Marie-Noëlle Decharne*[**]

1. Contexte et problématique

Le processus de Bologne qui a débuté officiellement en 1999 avec la signature de la Déclaration éponyme était un engagement à construire, avant 2010, un espace européen de l'enseignement supérieur. Il promeut d'une part un schéma d'organisation des études supérieures selon le schéma 3/5/8, et d'autre part un schéma de validation des contenus permettant de capitaliser des crédits dans des établissements différents.

En France, c'est la réforme LMD, du 8 avril 2002, qui en porte l'application en définissant une architecture des études en trois grades : licence, master et doctorat ; une organisation des formations en semestres et en unités d'enseignement ; la mise en place du « système européen de crédits-ECTS » ; la délivrance d'une annexe descriptive aux diplômes dite « supplément au diplôme ».

Si les textes fondateurs de cette réforme sont parus en 2002, celle-ci s'est étalée sur plusieurs années.

En préfiguration de cette réforme, la France s'était également dotée dès novembre 1999 d'un outil permettant une meilleure adaptation des études supérieures aux exigences du marché du travail en Europe, en répondant à une demande de nouvelles qualifications, entre le niveau technicien supérieur et le niveau ingénieur/cadre supérieur ; la licence professionnelle, diplôme de niveau bac+3.

L'étude présentée ici participe de l'évaluation de ces dispositifs. Nous avons maintenant suffisamment de recul pour analyser leur impact sur les stratégies des étudiants, en particulier ceux visés par l'ouverture des licences professionnelles : les sortants de STS ou d'IUT.

La question posée ici est donc de savoir si la création des licences professionnelles et la mise en place du système LMD ont encouragé, ou non, les diplômés des formations professionnelles courtes (de niveau bac+2) à poursuivre des études supérieures ?

2. Méthodologie

L'analyse a pu être menée grâce à l'exploitation du fichier régional des inscrits dans l'enseignement supérieur de la région Nord-Pas de Calais. Gérée par l'observatoire régional des études supérieures (ORES) depuis plus de dix ans, cette base nominative permet de suivre annuellement les parcours des étudiants depuis leur entrée jusqu'à leur sortie de l'enseignement supérieur de la région, et ce quels que soient les établissements (publics ou privés) et les filières (relevant ou non de l'Éducation nationale) qu'ils aient pu fréquenter. Son intérêt est donc double : elle est exhaustive et longitudinale. Sa principale limite réside dans la restriction de son périmètre géographique : sitôt que les étudiants vont s'inscrire dans un établissement d'enseignement supérieur en dehors du Nord-Pas de Calais, ils disparaissent de la base, sans que l'on puisse en connaître la raison (ont-ils interrompu définitivement leurs études supérieures ? les ont-ils poursuivi ailleurs ? sont-ils en emploi, inactifs, décédés, etc.). Seules des enquêtes par interrogation peuvent alors apporter des éléments de réponse à ces questions.

Repérer l'impact de la création des licences professionnelles et de la mise en place du LMD sur les poursuites d'études des sortants d'une STS ou d'un IUT, suppose que l'on inscrive ces événements sur des courbes d'évolution. L'analyse sera donc également dynamique.

[*] CLERSE CNRS, université de Lille 1

[**] CLERSE - MESHS, observatoire régional des études supérieures, PRES - université Lille Nord de France.

Enfin, cela suppose également qu'on tente d'évaluer le rôle de facteurs exogènes qui ne sont pas sans influencer les stratégies de poursuite d'études, tel l'état du marché du travail, approché par le taux de chômage des jeunes. Ce sont les données de l'INSEE qui ont été mobilisées dans cette analyse comparative.

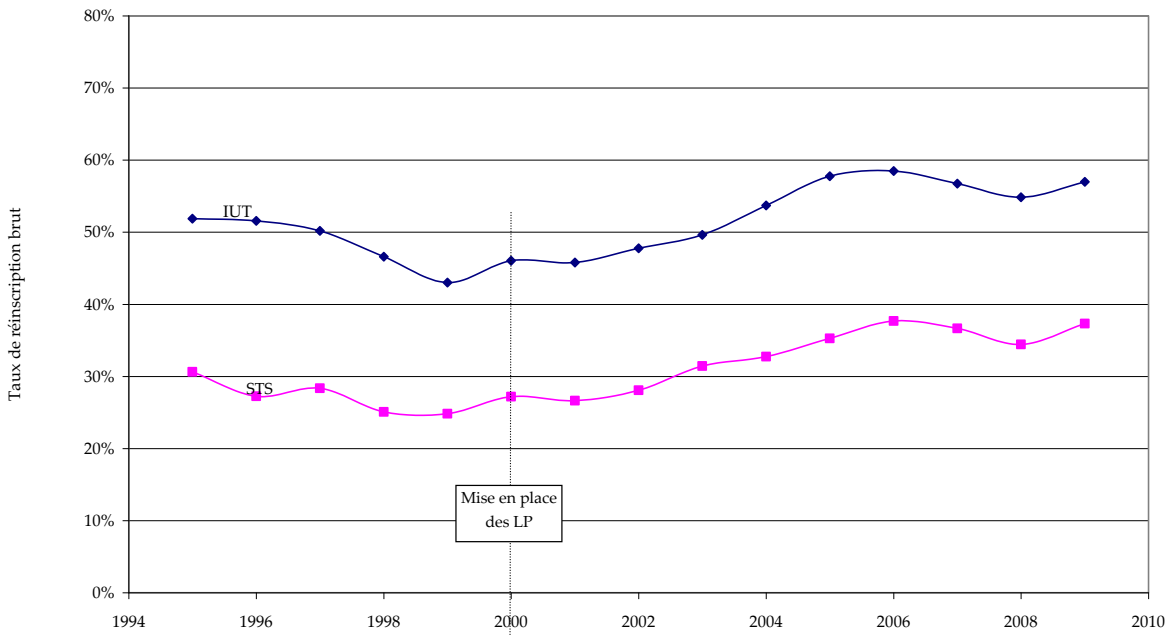
3. Résultats

3.1. Évolution des taux brut de réinscription post-STS ou post-IUT entre 1995 et 2009

Le premier taux d'inscription étudié est le *taux brut de réinscription*, c'est-à-dire le pourcentage d'étudiants qui étaient inscrits l'année A en deuxième année de STS ou d'IUT et que l'on retrouve inscrits l'année A+1, dans l'ESNPC (enseignement supérieur du Nord-Pas de Calais) à quelque niveau que ce soit (c'est-à-dire y compris les redoublants et les étudiants qui reprennent des études à un niveau inférieur ou égal à bac+2).

On observe (graphique 1)[1] un remarquable parallélisme entre les taux brut de réinscription des étudiants issus des IUT et ceux des étudiants issus des STS (la courbe des STS est parallèle à celle des IUT, à environ 20 % en dessous). Ce parallélisme est « remarquable » parce que les poursuites d'études dans l'un et l'autre cas, relèvent a priori de logiques assez différentes.

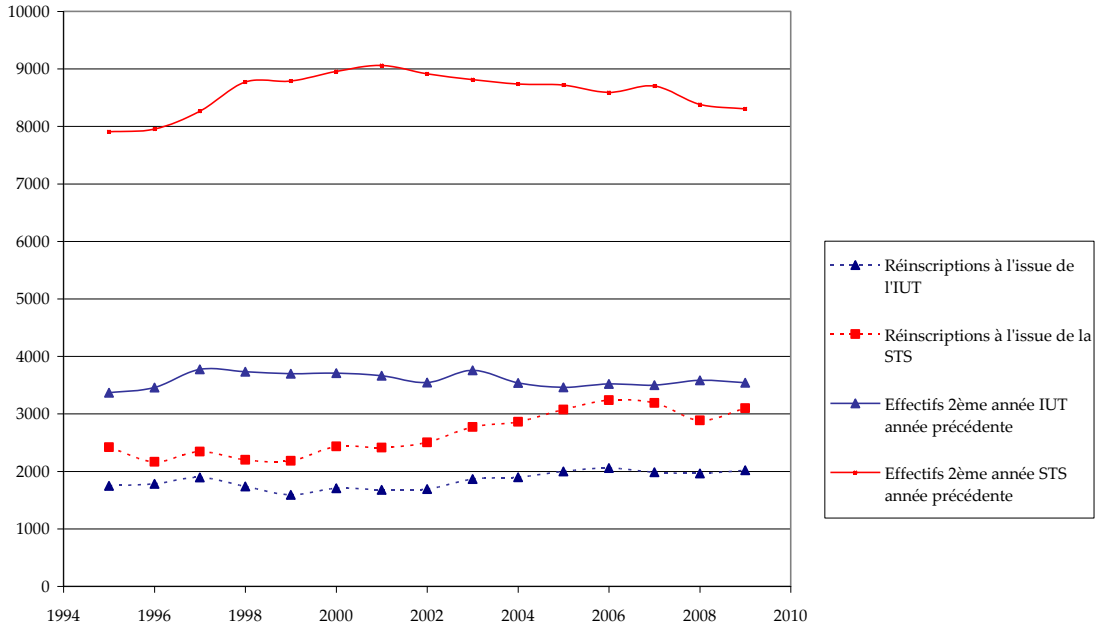
Graphique 1 : Taux de réinscription brut (selon année de réinscription)



Le même parallélisme s'observe pour les évolutions en effectifs.

[1] La source des graphiques est sauf précision contraire, l'ORES-PRES ULNF.

Graphique 2 : Effectifs de réinscription "brute" (selon année de réinscription) et effectifs de seconde année (année précédente)



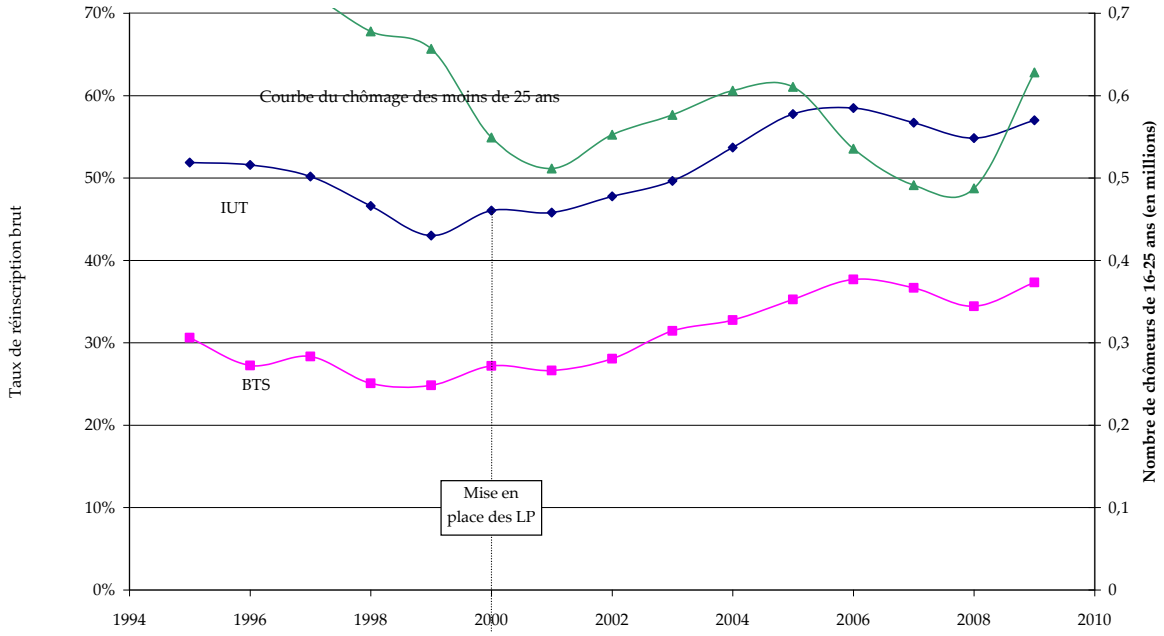
Une explication à ce parallélisme réside peut-être dans un facteur exogène qui aurait un impact sur ce taux brut de réinscription : l'état du marché du travail des jeunes. On peut faire l'hypothèse que, quand la conjoncture de l'emploi est bonne on quitterait plus facilement le système scolaire ou universitaire, quand la conjoncture se dégrade, on y resterait plus fréquemment.

Effectivement les deux courbes de réinscription sont assez bien corrélées à la courbe de chômage global des moins de 25 ans, à la différence près que les variations en sont adoucies et que les inflexions des courbes de réinscriptions sont décalées d'un an par rapport à la courbe du chômage, durée de réaction des stratégies de formation à l'état du marché du travail. Si l'on détaille :

- le chômage des jeunes décroît de 1997 à 2001 ; la courbe de réinscription décroît jusqu'en 1999,
- de 2001 à 2005, les trois courbes sont sensiblement parallèles…
- de 2005 à 2007, le chômage des jeunes baisse beaucoup, de 2006 à 2008, les réinscriptions baissent,
- en 2008-2009, le chômage des jeunes repart à la hausse, à partir de 2008, le taux de réinscription se remet également à croître.

La seule véritable absence de parallélisme concerne la période 1999-2001 : le taux de chômage des jeunes continue de décroître, alors que les réinscriptions repartent à la hausse.

Graphique 3 : Le taux de réinscription brut et le chômage des jeunes



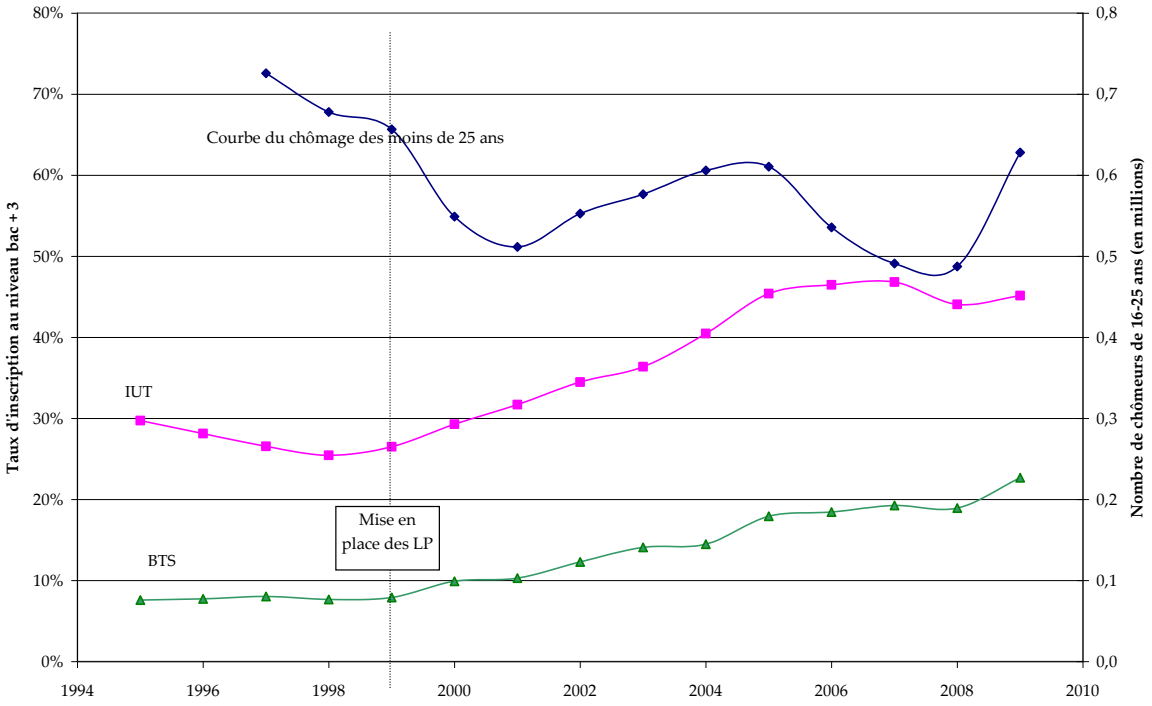
Sources : ORES PRES ULNF et INSEE.

À l'observation de l'évolution des taux bruts de réinscription comparée à celle du taux de chômage des jeunes, notre hypothèse trouve une première confirmation : quand l'accès des jeunes au marché du travail est plus facile, les étudiants optent pour une stratégie d'insertion professionnelle plutôt que pour une poursuite d'études.
Cette première interprétation se confirme-t-elle dès lors qu'on ne s'intéresse plus qu'aux poursuites d'études à un niveau supérieur au bac+2. Les étudiants « profiteraient » alors d'une dégradation des conditions d'accès à l'emploi pour tenter d'augmenter leur niveau de diplôme.

3.2. Évolution des taux de poursuite à bac+3 après une STS ou un IUT entre 1995 et 2009

Le second taux étudié, après *le taux brut de réinscription*, est le taux de poursuite d'études au seul niveau bac+3. Ces courbes sont assez différentes des précédentes : taux de poursuite après STS et taux de poursuite après IUT présentent un parallélisme moindre, et la corrélation avec la courbe de chômage est moins forte.
Alors que le chômage des jeunes baisse fortement de 1999 à 2001, les courbes d'inscription au niveau bac +3 s'infléchissent à la hausse dès 1999.

Graphique 4 : Taux de poursuite à bac+3 et chômage des jeunes
(Sources : ORES PRES ULNF et INSEE)

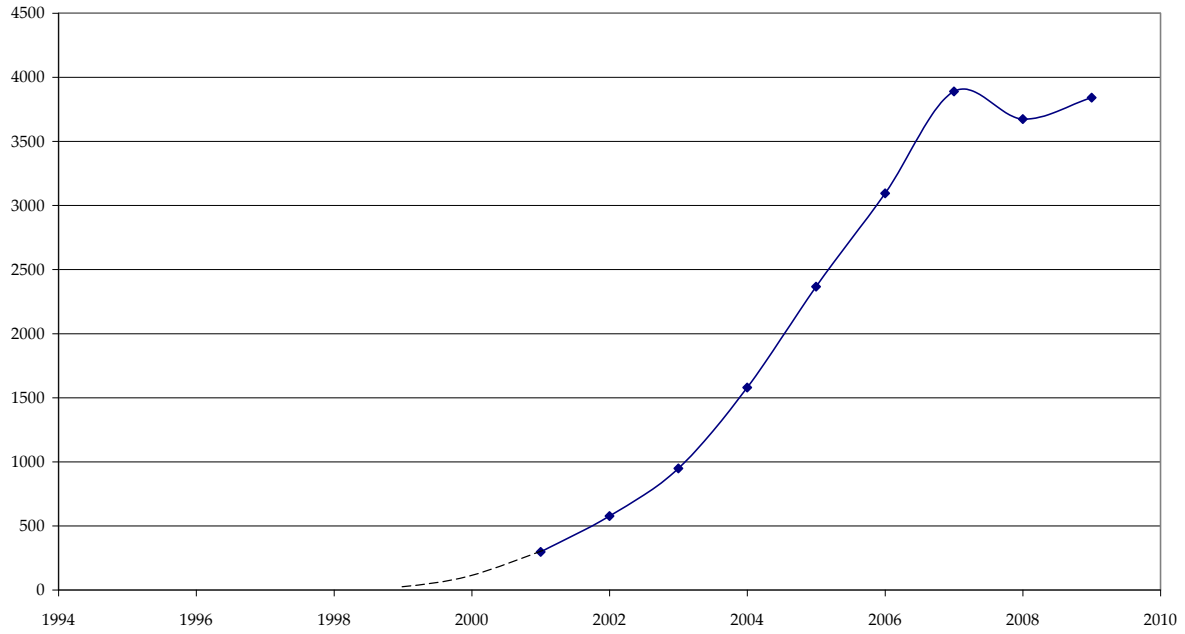


Or, les premières licences professionnelles ont été créées dans la région Nord-Pas de Calais justement à cette période. Il y a-t-il un lien entre les deux phénomènes ?

3.3. Évolution des effectifs de licences professionnelles entre 1995 et 2009

La courbe d'évolution des effectifs d'inscrits en licences professionnelles sur l'Académie de Lille est la suivante (cf. graphique 5 ; on ne repère pas de licences professionnelles avant 2001 dans le fichier mais il en existait probablement à partir de 1999). On observe qu'elle est approximativement homothétique à la courbe des poursuites d'études de niveau bac+3 post-IUT.

Graphique 5 : Evolution des effectifs en licences professionnelles (Académie de Lille)



On peut donc faire l'hypothèse que la création des licences professionnelles a favorisé la poursuite d'études des sortants d'IUT. Cette relation est plus difficile à établir concernant la poursuite d'études des sortants de STS, l'hypothèse sera néanmoins testée.

3.4. Évolution des inscriptions au niveau bac+3 selon 3 types de filières (entre 1995 et 2009)

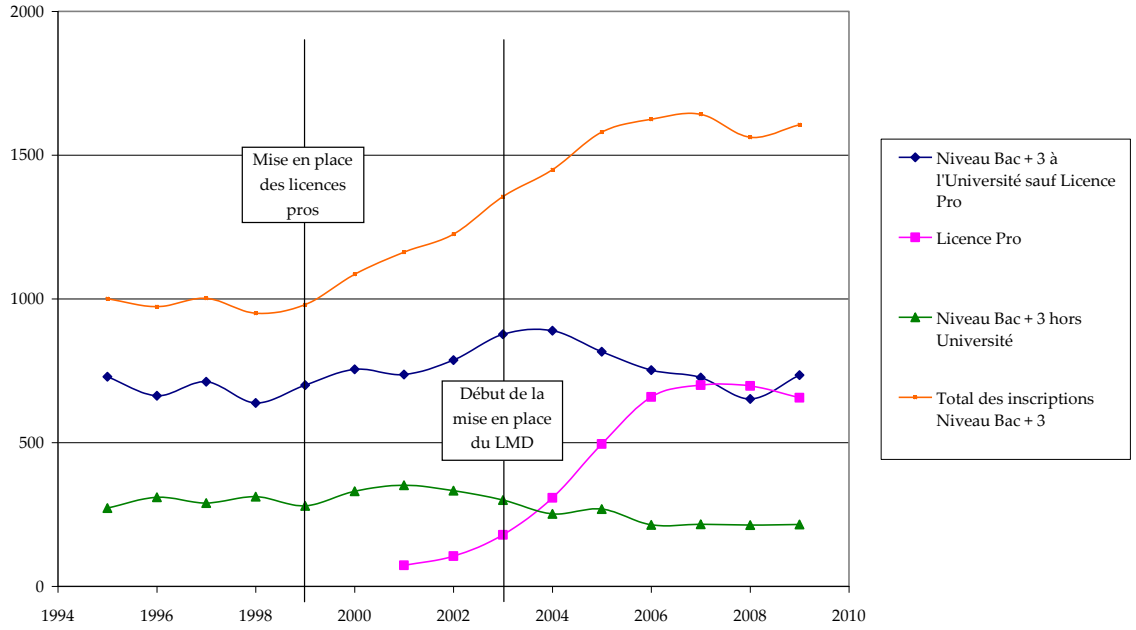
Quel a été l'impact de cette montée en puissance des licences professionnelles sur les poursuites post-STS ou post-IUT ?

Pour commencer de répondre à cette question, nous avons décomposé le taux de poursuite d'études à bac+3 en trois catégories :

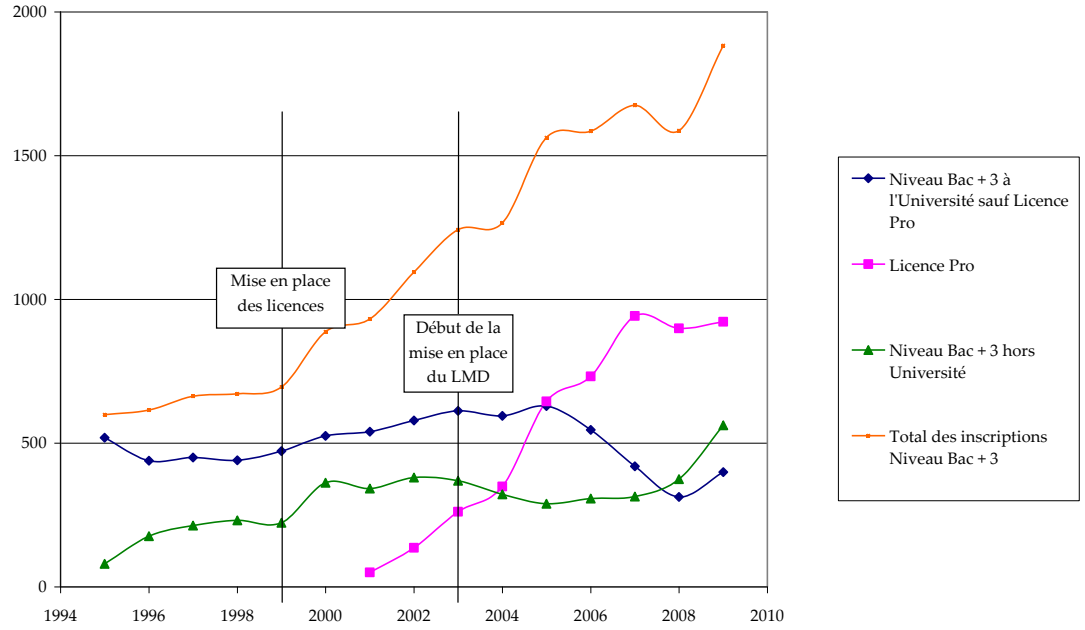
- les inscriptions à l'université au niveau bac + 3 sauf licences professionnelles
- les inscriptions à l'université en licences professionnelles
- les inscriptions niveau bac+3 hors université (écoles, post BTS).

Nous obtenons les courbes suivantes (graphique 6 pour les IUT, graphique 7 pour les STS).

Graphe 6 : Evolution (1995-2009) de la composition des inscriptions au niveau bac + 3 après IUT (Chiffres absolus)



Graphe 7 : Evolution (1995-2009) de la composition des inscriptions au niveau bac + 3 après STS (Chiffres absolus)



On observe que :

- l'inscription dans les licences professionnelles croît parallèlement à la montée globale des effectifs dans ces formations (cf. graphique 5), très régulièrement pour les post-IUT, de façon plus chaotique chez les post-STS ;
- dans un premier temps, de 1999 à 2004 pour les étudiants issus des IUT, de 1999 à 2005 pour ceux issus des STS, la montée des inscriptions en licence professionnelle ne se fait pas au détriment des autres filières à bac+3 ;
- dans un second temps, de 2004 à 2007 pour les étudiants issus des IUT, de 2005 à 2008 pour ceux issus des STS, la montée des inscriptions en licence professionnelle va de pair avec une décroissance des inscriptions dans les autres filières universitaires ;

- depuis 2007 pour les post-IUT et 2008 pour les post-STS, les évolutions sont plus complexes. Les sortants d'IUT s'inscrivent de moins en moins en licence professionnelle au profit d'une recrudescence tardive des autres inscriptions de niveau bac+3 à l'université. Les poursuites d'études en licence professionnelle des sortants de STS stagnent au profit des deux autres filières. Il semble ici que deux stratégies différentes se dessinent. En fin de période, le dispositif des licences professionnelles est suffisamment ancien pour que les étudiants puissent en évaluer les bénéfices qu'ils peuvent en attendre : le résultat de cette évaluation pourrait être différent selon que l'on sort d'un IUT et d'une STS.

Conclusions et prolongements de l'étude

Il semble qu'en dépit de l'effet propre de la conjoncture en termes de marché du travail, la création des licences professionnelles a eu pour conséquence une croissance du nombre des poursuites d'études post-IUT et post-STS. Cette croissance s'est faite un certain temps sans préjudice pour les autres inscriptions en licence : les deux courbes croissent en même temps pendant une certaine période (la croissance est particulièrement forte chez les post-IUT). À partir de 2004-2005, les courbes d'inscriptions dans les autres filières bac+3 de l'université décroissent.

La question qui se pose à ce stade est : à quoi tient cette décroissance ? Elle peut tenir au fait que le LMD mis en place à partir de 2003 a mis fin à plusieurs diplômes professionnalisés dans lesquels les titulaires de DUT (et dans une moindre mesure, les titulaires de BTS) avaient coutume de poursuivre leurs études, IUP notamment. Elle peut tenir aussi à un effet de substitution au profit des licences professionnelles. Dans ce dernier cas, les conséquences seraient significatives : la mise en place des licences professionnelles, si elle a encouragé (un temps) la poursuite d'études, risque d'en limiter l'envergure au seul niveau bac+3 auquel conduisent *en principe* les licences professionnelles (les LP n'ont pas vocation à être suivies d'autres études, c'est même une des conditions de la reconduction de leur habilitation par le ministère), alors qu'auparavant les titulaires de DUT s'engageaient plus fréquemment dans des études à niveau de sortie bac+4 voire bac+5.

Pour poursuivre l'interrogation, il faudrait analyser plus finement l'évolution des orientations des étudiants post-IUT et post-STS, en remontant à l'intitulé exact des diplômes préparés. Dans une prochaine étude, nous proposerons de le faire sur trois années prises comme référence : 1998, 2001, 2008.

Nous examinerons également comment s'opère la répartition entre les différentes orientations post-STS et post-IUT, à ces différentes époques, en fonction des caractéristiques des étudiants.

L'influence de la mise en place du LMD sur les parcours post-licence. Le cas de l'université UT1-Capitole

Marc Boudier[*]

Ce travail est fondé sur les résultats de 2 enquêtes à 5 ans mises en œuvre par l'OVE de l'UT1-Capitole auprès des inscrits en licence (avant LMD) et L3 (après mise en place du LMD).

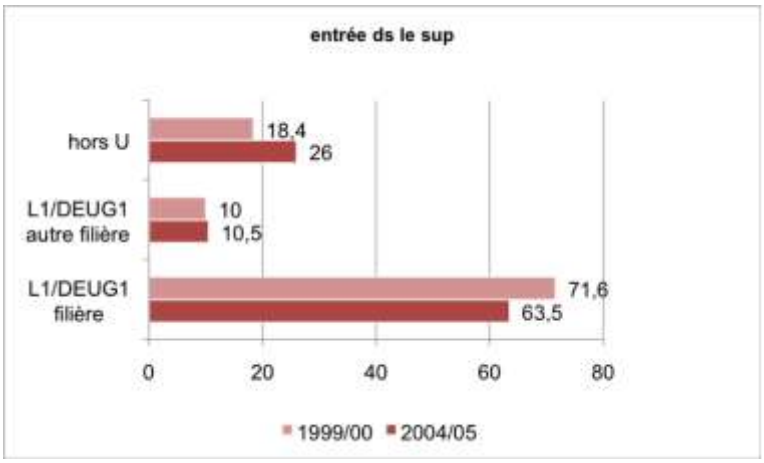
La première enquête concernait la promotion 1999/2000 interrogée en 2004 (1 002 répondants), la deuxième la promotion 2004/2005 interrogée en 2009 (747 répondants).

Sont analysés :

- les modes d'entrée dans l'enseignement supérieur et particulièrement à l'université,
- la situation à la rentrée suivante (2000-2001 et 2005-2006),
- le rendement des études (diplôme obtenu le plus élevé),
- la situation des anciens étudiants au moment de l'enquête,
- et enfin l'opinion des anciens étudiants de licence/L3 sur le déroulement de leur insertion.

1. L'entrée dans l'enseignement supérieur

Dans les deux cas, la grande majorité des étudiants entrent directement dans l'enseignement supérieur l'année suivant l'obtention de leur baccalauréat : 98,5 % pour la promotion 2004/05 et 98,7 % pour la promotion 1999/2000.



En 2004/2005, près des deux tiers des primo-entrants (63,5 %) sont entrés en L1 de la filière de leur licence, 10,5 % sont entrés en L1 d'une autre filière et 26 % ont débuté leur cursus hors université[1] (7,3 % en STS, 13,2 % en IUT et 5,5 % en dans un autre type de formation, majoritairement en CPGE).

En 1999/2000, près des trois quarts des primo-entrants (71,6 %) étaient entrés en première année de DEUG de la filière de leur licence, 10 % en première année de DEUG d'une autre filière que leur licence et 18,4 % avaient débuté leur cursus hors de l'université (4,4 % en STS, 6,2 % en IUT et 7,8 % dans d'autres formations, principalement en CPGE et en médecine).

---

[*] Observatoire de la vie étudiante, université Toulouse 1 Capitole.

[1] Les IUT sont partie intégrante de l'université, mais leur mode de fonctionnement et de recrutement nous les fait différentier du cursus universitaire général.

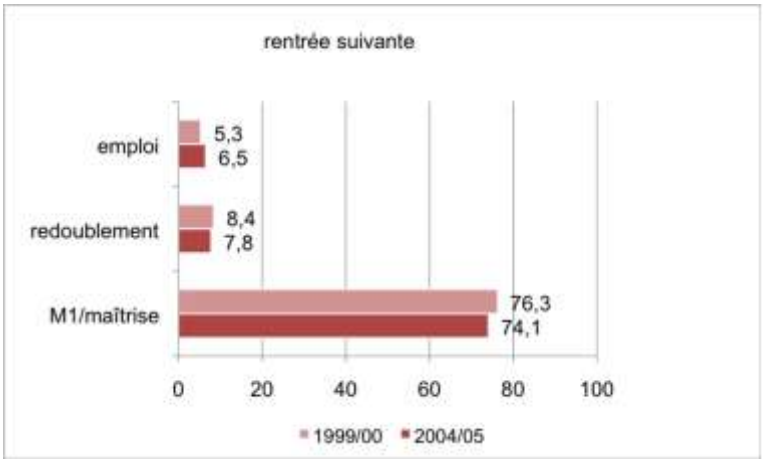
Il y a une nette augmentation (+7,6 points) des orientations vers les filières sélectives au détriment des entrées en filières universitaires correspondant à la licence préparée (-8,1 %).

Les différences entre filières sont les mêmes : ce sont les anciens étudiants de droit qui se réorientent le moins (78,9 % sont issus de la filière contre 63,5 % pour l'ensemble en 2004/2005 et 85,2 % pour 71,6 % en 1999/2000).

2. La situation à la rentrée suivante

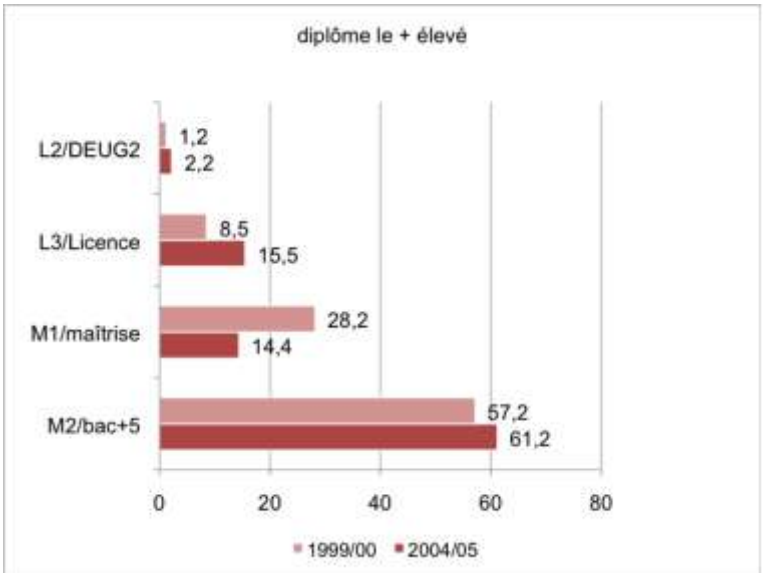
À la rentrée suivant l'année de L3 (promotion 2004/2005), 74,1 % sont en M1, 7,8 % redoublent le L3 et 6,5 % **sont en situation d'emploi.**

À la rentrée suivant l'année de licence (promotion 1999/2000), 76,3 % sont en maîtrise, 8,4 % redoublent en licence et 5,3 % sont en situation d'emploi.



Les écarts sont faibles : 2,1 point pour le passage en maîtrise/M1, 0,6 point pour le redoublement et 1,2 point pour l'emploi. Tout se passe comme si la différence de sélectivité annoncée entre l'entrée en maîtrise et en master 1 était inexistante. On peut se demander si ces différences sont dues au hasard et non au changement de modalités de fonctionnement du système universitaire.

3. Le rendement des études (diplôme obtenu le plus élevé)



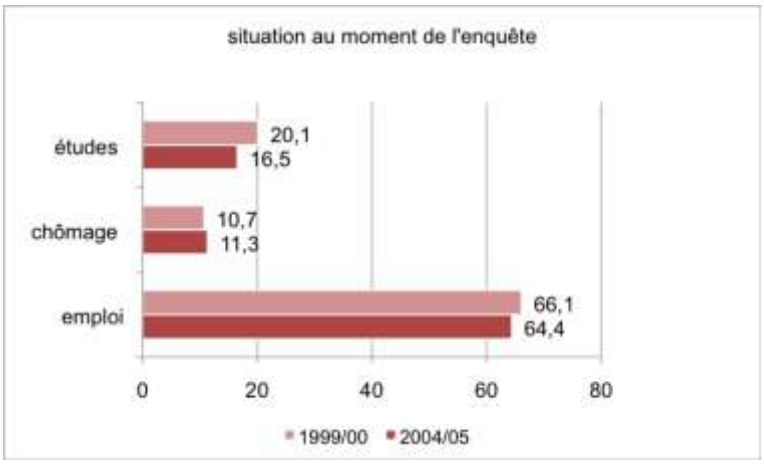
Un peu moins des deux tiers (61,2 %) des inscrits en L3 en 2004/2005 sont titulaires d'un master (M2) en 2009. 14,4 % sont titulaires d'un M1, 15,5 % sont titulaires d'une licence générale (L3) et 2,2 % n'ont que le niveau L2.

57,2 % des inscrits en Licence en 1999/2000 étaient titulaires d'un 3e cycle (DESS ou DEA) en 2004. 28,2 % sont titulaires d'une maîtrise, 8,5 % sont titulaires d'une licence et 1,2 % n'ont que le niveau DEUG 2.

Les différences sont plus fortes, surtout au niveau M1/maîtrise (13,8 points). On pourrait avancer une double explication :

- la sélection avant la mise en application du LMD s'opérait au niveau du passage maîtrise/DESS-DEA alors qu'elle se met en place au passage en M1, pour la promotion dans le système LMD. Cependant le point précédant montre que le passage en M1 n'est moins fort que de 2,2 points par rapport au passage en maîtrise ;
- la maîtrise était un diplôme encore reconnu d'insertion avant le LMD, alors que le M1 ne joue plus ce rôle.

4. La situation des étudiants au moment de l'enquête



Au moment de l'enquête, pour la promotion 2004/2005 :

- 64,4 % sont en emploi,
- 11,3 % au chômage,
- 16,5 % encore en situation d'études.

Pour la promotion 1999/2000 :

- 66,1 % sont en emploi,
- 10,7 % au chômage,
- 20,1 % encore en situation d'études.

Caractéristiques des emplois :

- 67,0 % n'ont pas changé d'emplois depuis leur arrivée sur le marché du travail pour la promotion 2004/2005 et 61,3 % pour la promotion 1999/2000,
- respectivement 33,4 % et 35,8 % ont le statut cadre,
- respectivement 53,1 % et 65,7 % ont un emploi en cdi,
- respectivement 15,7 % 25,0 % sont fonctionnaires,
- respectivement 1,3 % et 5,8 % exercent une profession libérale,
- respectivement 4,9 % et 10,1 % travaillent à temps partiel.

5. L'opinion des anciens étudiants sur leur entrée sur le marché du travail

Dans l'ensemble les anciens étudiants de 2004/2005 ont meilleur opinion sur leur entrée sur le marché du travail que la promotion précédente : 50,1 % émettent un jugement positif et 39,3 % un jugement négatif contre 37,4 % de jugement positif et 56,4 % de jugement négatif.

Conclusion

Si l'on compare les résultats de ces deux enquêtes, il y a des constantes et des changements :

- l'entrée dans l'enseignement supérieur est relativement similaire d'une promotion à l'autre. Il y a cependant une primo-orientation plus forte vers les formations sélectives pour la promotion la plus récente ;
- après l'année de licence/L3, la majorité des étudiants poursuit ses études à l'UT1. Cette poursuite d'études se fait majoritairement durant 2 ans après l'année de licence/L3 ;
- le rendement des études est le point le plus intéressant : on peut y déceler le basculement de la sélection post maîtrise à une sélection post L3 ;
- la poursuite d'études ne concerne plus que 16,5 % des anciens de L3, elle est en diminution par rapport à l'enquête précédente (20,1 %) ;
- et contrairement à la promotion 1999/2000, la majorité des étudiants de 2004/2005 juge positivement le déroulement du processus de leur insertion professionnelle ;
- la mise en place du LMD ne semble pas avoir beaucoup changé les comportements des étudiants de L3.

« Parcours et devenirs des anciens étudiants de licence de l'UT1 inscrits en 1999/2000 et interrogés en 2004 », MB-UT1/novembre 2005

« Parcours et devenirs des anciens étudiants de L3 de Toulouse 1 Capitole », MB-UT1/septembre 2009

Résultats des enquêtes disponibles sur : http://www.univ-tlse1.fr/ove/

Partie II – Parcours étudiants post L3

1. Plutôt poursuite d'études

Le devenir des licenciés en 2005 dans le système universitaire

Danielle Prouteau[*]

La plupart des 139 100 étudiants qui ont obtenu une licence générale en 2004-2005 ont poursuivi leurs études dans l'enseignement supérieur. La majorité d'entre eux se sont inscrits en master et un étudiant sur dix s'est dirigé vers une formation de préparation à l'enseignement. La discipline d'obtention de la licence et le cursus antérieur influent fortement sur les choix effectués par les étudiants. Les femmes poursuivent moins fréquemment en master que les hommes, mais s'orientent plus vers les IUFM. Par ailleurs, 19,9 % des femmes ont quitté l'université après la licence, contre 14,5 % des hommes.

Trois années après l'obtention de la licence, 39,1 % des étudiants obtiennent un master, dont 30,5 % l'ont eu en deux ans. Peu poursuivent en doctorat : moins de 5 % des titulaires d'une licence sont doctorants quatre ans après avoir obtenu ce diplôme.

En 2004-2005, 139 100 étudiants ont obtenu une licence dans l'une des 83 universités publiques françaises, dont le centre universitaire de formation et de recherche d'Albi. La majorité d'entre eux ont été licenciés dans le cadre du cursus licence master doctorat (LMD), les autres dans les formations antérieurs au schéma LMD : licence (ancienne formule) et licence IUP.

1. Sources et définition

Les données utilisées dans cette étude proviennent du système d'information sur le suivi des étudiants (SISE). Sont concernés les étudiants qui ont obtenu une licence selon le schéma de formation licence-master-doctorat (LMD) et les licences délivrées auparavant : licence et licence IUP, ces dernières ayant été progressivement intégrées au schéma LMD. Les licences professionnelles n'ont pas été prises en compte. Toutes les inscriptions ayant donné lieu à un résultat positif (inscriptions principales et secondes) à la session des examens 2005 (année universitaire 2004-2005) sont concernées, à l'exception de celles prises après le 15 janvier pour lesquelles une partie des informations relatives aux caractéristiques des étudiants sont absentes.

Les 82 universités publiques et le centre universitaire de formation et de recherche d'Albi entrent dans le champ de cette étude. L'étude du parcours et de la réussite est faite à partir d'une approche longitudinale : une cohorte de diplômés en licence en 2004-2005 (session 2005) est suivie pendant quatre années consécutives, au moyen des fichiers SISE universités et établissements assimilés, SISE-IUFM et SISE-ingénieurs.

Il est ainsi possible de suivre le parcours universitaire des étudiants depuis leur réussite en licence et de mesurer leur réussite en master. La réussite au master en deux ans (respectivement trois ans) rapporte le nombre de diplômés au master en 2006-2007 et 2007-2008 au nombre de licenciés en 2005. Le cumul en trois ans somme ces deux taux.

2. Un quart des licenciés le sont en sciences humaines, les femmes sont majoritaires

Un quart des licenciés sont en sciences humaines, alors qu'un étudiant sur dix obtient une licence en langues ou en lettres. En droit et sciences économiques, leur part est comparable (11,7 % et 11,4 %).

Les titulaires de licence sont plus nombreux en sciences fondamentales (13,7 %) qu'en sciences de la vie, de la terre et de l'univers (7,3 %). L'AES (administration économique et sociale) et les STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives) sont les disciplines qui comptent le moins de licenciés (5,2 % et 5 %) (Tableau 1).

[*] MESR DGESIP / DGRI SIES C1.

Tableau 1

REPARTITION DES LICENCIES DE LA SESSION 2005 SELON LA DISCIPLINE D'OBTENTION DE LA LICENCE

Discipline d'obtention de la licence	Effectifs	%	dont femmes %
Sciences humaines	35 933	25,8	74,0
Sciences fondamentales et applications	19 013	13,7	30,4
Droit	16 248	11,7	69,6
Sciences économiques	15 856	11,4	55,7
Langues	14 073	10,1	83,6
Lettres et arts	13 645	9,8	79,9
SVT	10 170	7,3	62,7
AES	7 207	5,2	66,2
STAPS	6 993	5,0	37,2
Total	139 138	100,0	63,9

Source : MESR-DGESIP-DGRI-SIES (système d'information SISE). AES : administration économique et sociale ; STAPS : sciences et techniques des activités physiques et sportives ; SVT : sciences de la vie, de la santé, de la terre et de l'univers.

Ces licenciés sont pour l'essentiel titulaires d'un baccalauréat général (82,5 %) et principalement d'un baccalauréat scientifique (34,3 %). Moins d'un licencié sur dix a obtenu un baccalauréat technologique (9 %) (Tableau 2). Les « non-bacheliers » représentent 7,9 % des diplômés de la session 2005. Pour la plupart, ce sont des titulaires d'un titre étranger admis en équivalence (80,3 %), mais aussi des étudiants qui ont obtenu une validation d'études ou d'expériences professionnelles (6,2 %), un diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU) leur permettant d'accéder à l'enseignement supérieur (5,3 %).

Entre l'inscription en L1 trois ans avant et l'obtention de la licence en 2005, la part respective de chaque population de bacheliers évolue. En effet, en fonction de la série de leur baccalauréat, les étudiants ne rencontrent pas tous le même succès lors de leur parcours en cursus licence. En L1, les titulaires d'un baccalauréat général et particulièrement les bacheliers scientifiques étaient moins nombreux (73,9 % et 29,1 %). A contrario, la part des bacheliers technologiques et professionnels était nettement plus élevée parmi les inscrits en L1 (16,0 % et 3,5 %) que parmi les licenciés en trois ans. La proportion des non bacheliers évolue peu durant le parcours en licence.

Tableau 2

REPARTITION DES LICENCIES DE LA SESSION 2005 SELON LA SERIE DU BACCALAUREAT

Série du baccalauréat	Effectifs	%	dont femmes %
Littéraire	31 368	22,5	84,6
Économique	35 685	25,6	69,0
Scientifique	47 782	34,3	50,7
Baccalauréat général	114 835	82,5	65,6
Techno STT	7 106	5,1	65,4
Autre technologique	5 378	3,9	40,7
Baccalauréat technologique	12 484	9,0	54,8
Baccalauréat professionnel	863	0,6	51,3
Ensemble des bacheliers	128 182	92,1	64,5
Non-bacheliers*	10 956	7,9	57,2
Total	139 138	100,0	63,9

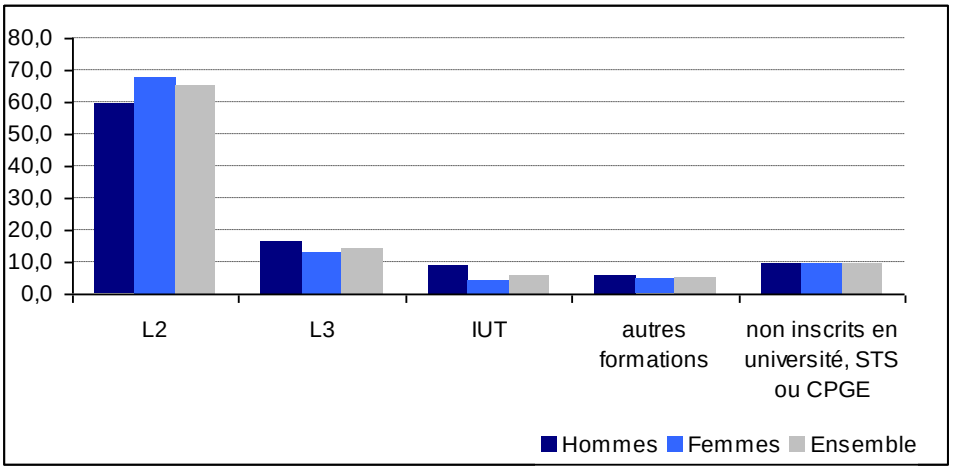
Source : MESR-DGESIP-DGRI-SIES (système d'information SISE).

* Les non-bacheliers regroupent majoritairement des titulaires d'un titre étranger admis en équivalence, mais aussi d'autres étudiants ayant obtenu une équivalence (VAE, DAEU…) pour entrer dans l'enseignement supérieur.

Près de la moitié des licenciés en 2005 qui sont bacheliers ont obtenu le baccalauréat trois ans avant. Ils ont donc décroché la licence dans les délais d'un parcours sans redoublement. Cependant, 26,9 % d'entre eux ont obtenu le baccalauréat quatre ans avant et 26,4 % une année encore antérieure. Tous n'ont donc pas eu le même parcours : l'année précédant celle de l'obtention de la licence, deux tiers des étudiants étaient en première ou deuxième année de licence, 14,3 % ayant déjà atteint la troisième année (L3). Une minorité d'entre eux (5,9 %) préparaient un DUT[1]. Moins d'un étudiant sur dix n'était pas inscrit en université, en section de technicien supérieur (STS) ou en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) l'année précédant l'obtention de ce diplôme (graphique 1).

Graphique 1

SITUATION DES LICENCIES DE LA SESSION 2005 L'ANNEE PRECEDANT L'OBTENTION DU DIPLOME



Source : MESR-DGESIP-DGRI-SIES (système d'information SISE), MESR-MEN-DEPP (fichier scolarité).

Le parcours antérieur des licenciés diffère selon la discipline de la licence *(tableau 3)*. En STAPS et en droit, la part de ceux qui ont suivi la deuxième puis la troisième année de licence (L2 et L3) est prépondérante (80,1% et 76,1%), alors qu'en sciences économiques et sciences fondamentales et applications, un étudiant sur deux seulement est dans ce cas. C'est aussi dans ces deux dernières disciplines que les licenciés qui ont été inscrits en IUT sont les plus représentés (18,2% et 16,6%). Par ailleurs, la part de licenciés qui ont redoublé l'année de L3 est plus forte en langues (18,0%) et sciences fondamentales et applications (17,2%) que dans les autres disciplines.

[1] 19,1 % des inscrits en deuxième année d'IUT en 2003 ont intégré en 2004 la troisième année de licence LMD ou la licence antérieure au schéma LMD.

Tableau 3

REPARTITION PAR DISCIPLINE DES LICENCIES DE LA SESSION 2005 SELON LA FORMATION SUIVIE L'ANNEE PRECEDANT L'OBTENTION DE LA LICENCE (EN %)

	Formation suivie l'année précédant l'obtention de la licence					Ensemble
Discipline d'obtention de la licence	L2	L3	IUT	Autres formations	Non inscrits en université, STS ou CPGE	
Droit	76,1	13,5	2,3	3,0	5,1	100,0
Sciences économiques	51,2	9,5	18,2	7,2	13,8	100,0
AES.	62,3	12,4	6,8	6,7	11,7	100,0
Lettres-Arts	72,2	13,7	1,1	4,7	8,4	100,0
Langues	70,1	18,0	0,1	3,7	8,1	100,0
Sciences humaines	66,3	14,9	2,1	4,5	12,2	100,0
SVT	70,5	11,9	6,0	4,2	7,4	100,0
Sciences fondamentales et applications	51,2	17,2	15,6	8,6	7,4	100,0
STAPS.	80,1	15,5	0,3	1,9	2,3	100,0
Total	65,4	14,3	5,9	5,1	9,3	100,0

Source : MESR-DGESIP-DGRI-SIES (système d'information SISE). AES : administration économique et sociale ; STAPS : sciences et techniques des activités physiques et sportives ; SVT : sciences de la vie, de la santé, de la terre et de l'univers.

3. L'année suivant l'obtention de la licence, la majorité des licenciés poursuivent leur formation

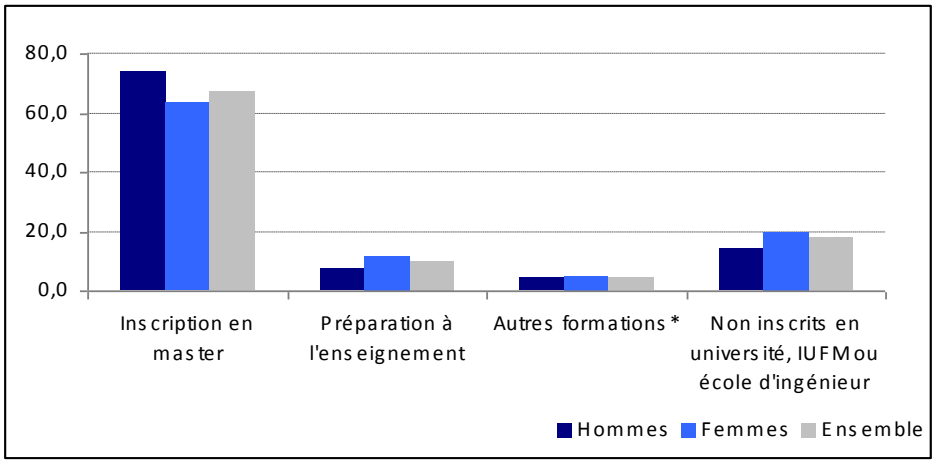
En 2005-2006, la plupart des licenciés ont poursuivi leur formation (Graphique 2). Plus de deux tiers d'entre eux se sont inscrits en master et un étudiant sur dix s'est orienté vers une préparation à l'enseignement. Une minorité a poursuivi dans d'autres cursus (4,6 %) : certains étudiants ont en effet repris des études de niveau licence, d'autres ont poursuivi dans des formations d'ingénieurs ou se sont inscrits à des diplômes d'université. Enfin, 17,9 % des étudiants n'ont pas poursuivi l'année suivante à l'université, en IUFM ou en école d'ingénieur. Un quart des licenciés en langues et sciences humaines sont concernés, de même qu'un étudiant sur cinq en STAPS, lettres & arts et AES. Ce sont les licenciés en droit qui interrompent le moins leur cursus universitaire.

Cela ne signifie pas pour autant que ces étudiants aient arrêté leurs études dans l'enseignement supérieur. Ils ont pu se diriger vers d'autres formations comme par exemple des écoles de management ou des formations paramédicales. Le suivi du parcours d'un panel de bacheliers[2] qui ont obtenu une licence générale trois, quatre ou cinq ans après leur baccalauréat indique que 7 % d'entre eux seulement ne poursuivent pas d'études dans l'enseignement supérieur après leur licence.

[2] Ce panel concerne des élèves entrés en sixième en 1995 et parvenus au baccalauréat entre 2002 pour les premiers et 2006 pour les derniers, selon la durée des parcours effectués dans l'enseignement secondaire.

Graphique 2

SITUATION DES LICENCIES DE LA SESSION 2005 L'ANNEE SUIVANT L'OBTENTION DU DIPLOME



Source : MESR-DGESIP-DGRI-SIES (système d'information SISE). * Les autres formations désignent des reprises d'études en licence, des formations d'ingénieurs, des diplômes d'université ou d'autres formations différentes du master (formations de santé, préparation à des concours).

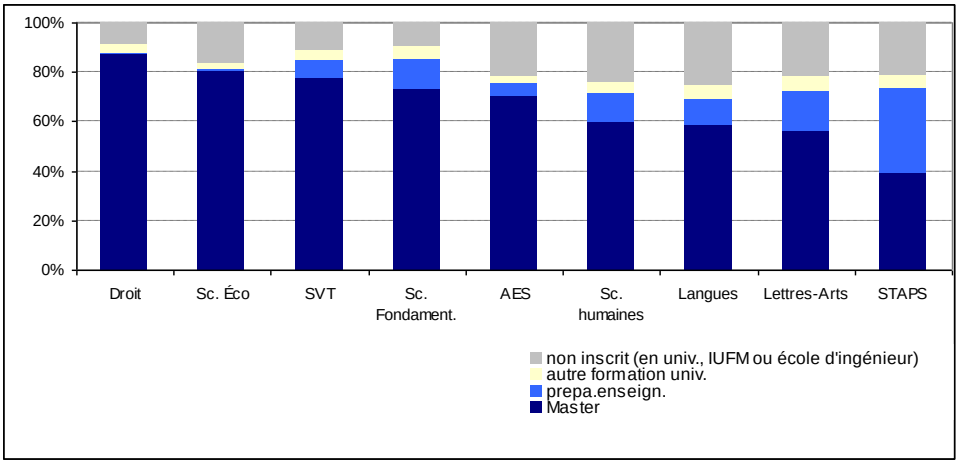
4. Près de neuf licenciés sur dix en droit poursuivent en master et presque exclusivement dans la même discipline

La discipline de licence a une incidence sur la poursuite en master des étudiants. Les licenciés en droit et sciences économiques s'inscrivent massivement dans ce cursus (87,3 % et 79,9 %). Les titulaires d'une licence scientifique s'y inscrivent également dans leur majorité. De même, la poursuite en master des licenciés en AES est importante (70 %). Mais moins de 60 % de licenciés en lettres et art, langues, sciences humaines suivent ce parcours. Ce sont les licenciés en STAPS qui sont les plus nombreux à opter pour une autre formation, comme les préparations à l'enseignement ou le départ de l'université (graphique 3).

Les étudiants qui intègrent un master après l'obtention de la licence restent le plus souvent dans la même discipline. C'est le cas pour 90 % ou plus des licenciés en droit, sciences économiques, sciences humaines et sciences. Ce sont surtout les titulaires d'une licence d'AES, filière dont le caractère pluridisciplinaire permet de poursuivre dans d'autres voies, qui changent de parcours et se dirigent vers les sciences économiques ou le droit. La plupart des étudiants qui poursuivent en master restent dans l'établissement dans lequel ils ont obtenu la licence (87,6 %). Les trois quarts de ceux qui s'inscrivent dans un autre établissement changent aussi d'académie.

Graphique 3

POURSUITE EN MASTER DES LICENCIES EN 2005, SELON LA DISCIPLINE D'OBTENTION DE LA LICENCE



Source : MESR-DGESIP-DGRI-SIES (système d'information SISE). AES : administration économique et sociale ; STAPS : sciences et techniques des activités physiques et sportives ; SVT : sciences de la vie, de la santé, de la terre et de l'univers.

Le parcours des lauréats d'une licence en 2005 varie également selon la formation suivie l'année précédant celle de l'obtention de ce diplôme (tableau 4) : 70,8 % des inscrits en L2, 60,4 % de ceux qui étaient déjà présents en L3 s'inscrivent en master après la licence, de même que 81,2 % de la minorité de licenciés issus d'un IUT. Par ailleurs, 61,7 % des licenciés qui ont suivi d'autres formations (parmi lesquelles des sections de techniciens supérieurs, des classes préparatoires aux grandes écoles et des maitrises) poursuivent aussi en master.

Tableau 4

POURSUITE DES LICENCIES EN 2005, SELON LA FORMATION SUIVIE L'ANNEE PRECEDANT L'OBTENTION DE LA LICENCE

Formation suivie l'année précédant l'obtention de la licence	Master	Préparation à l'enseignement	Autre formation	Non inscrits en université, IUFM ou école d'ingénieur	Ensemble
L2	70,8	11,4	4,8	13,1	100
L3	60,4	10,9	3,8	24,9	100
IUT	81,2	ns*	ns	11,3	100
Autres formations	61,7	7,2	8,4	22,7	100
Non inscrits en université, STS ou CPGE	48,2	5,5	3,2	43,0	100
Total	67,4	10,1	4,6	17,9	100

Source : MESR-DGESIP-DGRI-SIES (système d'information SISE). * La part des étudiants correspondant à de faibles populations n'est pas significative et n'est donc pas publiée (ns).

5. Parmi les licenciés titulaires d'un baccalauréat général, les bacheliers littéraires poursuivent le moins en master

Parmi les licenciés en 2005 qui ont obtenu le baccalauréat général, les bacheliers scientifiques et économiques vont plus fréquemment en master (69,4 % et 68,8 %) que les littéraires (62,4 %) (Tableau 5). Les bacheliers technologiques poursuivent aussi majoritairement dans cette voie (63 %). Par ailleurs, la part des licenciés non bacheliers, pour la plupart titulaires d'un titre étranger admis en équivalence, est particulièrement forte en master (73,6 %).

Tableau 5

POURSUITE EN MASTER DES LICENCIES EN 2005, SELON LA SERIE DU BACCALAUREAT (EN %)

	Situation l'année suivant l'obtention de la licence				
Série du baccalauréat	Master	Préparation à l'enseignement	Autre formation	Non inscrits en université, IUFM ou école d'ingénieurs	Total
Littéraire	62,4	11,2	5,2	21,1	100,0
Économique	68,8	9,6	4,6	17,1	100,0
Scientifique	69,4	12,3	4,9	13,3	100,0
Baccalauréat général	67,3	11,2	4,9	16,6	100,0
Technologique STT	62,9	7,7	3,2	26,3	100,0
Autre technologique	63,3	8,9	3,2	24,5	100,0
Baccalauréat technologique	63,0	8,2	3,2	25,5	100,0
Baccalauréat professionnel	56,2	8,7	3,2	31,9	100,0
Ensemble des bacheliers	66,8	10,9	4,7	17,6	100,0
Non-bacheliers	73,6	1,2	3,2	21,9	100,0
Total	67,4	10,1	4,6	17,9	100,0

Source : MESR-DGESIP-DGRI-SIES (système d'information SISE).

6. Les licenciés en lettres et en sciences se dirigent plus fréquemment vers les IUFM

Les préparations à l'enseignement sont plus attractives pour les licenciés en lettres & arts (15,9 %) et sciences fondamentales (12,7 %) qu'en économie (1,5 %) ou en droit (0,5 %). Plus de la moitié des étudiants qui s'engagent dans ces formations après la licence préparent le concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE), 24,8 % le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) et 13,1 % le professorat d'éducation physique et sportive.

Parmi les licenciés bacheliers généraux, les titulaires d'un baccalauréat scientifique ou littéraire sont ceux qui se dirigent le plus vers une préparation à l'enseignement (12,3 % et 11,2 %).

Les étudiants qui étaient déjà en cursus licence l'année précédant l'obtention de leur diplôme s'engagent plus fréquemment que les autres vers les préparations à l'enseignement : 11,4 % de ceux qui étaient en L2 et 10,9 % de ceux qui étaient en L3. Peu de licenciés issus d'un IUT font le même choix (3,7 %).

7. En master et en IUFM, la licence obtenue et le parcours antérieur influent fortement sur les chances de poursuite

Une analyse « toutes choses égales par ailleurs » a été mise en œuvre, en s'appuyant sur une régression logistique, pour mesurer l'effet relatif des différentes caractéristiques des licenciés en 2005 sur la probabilité de poursuivre l'année suivante en master ou dans une préparation à l'enseignement (tableau 6). L'analyse montre que leur situation l'année précédant celle de l'obtention de la licence a une influence très importante sur la probabilité de poursuite. Les licenciés qui ont suivi une deuxième année de licence (L2) ou une formation en IUT avant d'accéder en L3 ont plus de chances de poursuivre en master ou en IUFM que ceux ont redoublé l'année de L3 ou qui n'étaient pas inscrits en université, STS ou CPGE.

L'impact de la discipline d'obtention de la licence est également très fort : la probabilité de poursuite en master ou en IUFM des licenciés en droit ou en sciences est plus élevée que celles des licenciés en lettres et arts ou en langues.

Ces deux caractéristiques sont celles dont l'influence est déterminante. Le sexe, l'âge d'obtention de la licence et la série du baccalauréat ont un effet bien moindre sur les chances de poursuite en master ou en IUFM.

Tableau 6

IMPACT DES DIFFERENTES CARACTERISTIQUES DES LICENCIES EN 2005 SUR LEUR PROBABILITE DE POURSUIVRE EN MASTER OU EN IUFM

Variable	Modalité de la variable	Rapport de chance	Effet marginal
	Constante		0,8
	Probabilité de la situation de référence	68,7	
Situation des étudiants l'année précédant l'obtention de la licence	L2	1,7	10,3
	L3	réf	
	DUT	1,4	7,1
	Autres formations	0,8	-5,9
	Non inscrit	0,5	-17,0
Discipline de licence	Droit	2,6	16,3
	Sciences économiques	1,8	11,0
	AES	1,1	2,9
	Lettres	0,9	-1,9
	Langues	0,8	-4,9
	Sciences humaines	réf	
	Sciences fondamentales	2,0	12,6
	SVT	1,9	12,1
	STAPS	0,8	-4,2
Genre	Femme	réf	
	Homme	1,3	5,8
Série du baccalauréat	Littéraire	réf	
	Economique	0,9	-1,8
	Scientifique	ns	
	Technologique STT	0,9	-3,2
	Technologique autres	0,8	-5,1
	Professionnel	0,8	-5,3
Age d'obtention de la licence	20 ans ou moins	ns	
	21/22 ans	réf	
	23 ans ou plus	0,7	-9,8

Ns : non significatif ; AES : administration économique et sociale ; SVT : sciences de la vie, de la santé, de la terre et de l'univers ; STAPS : Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

Lecture : la probabilité pour un étudiant dans la situation de référence (décrite en bleu) de poursuive en master ou dans une formation d'enseignant après la licence est de 68,7 %. La probabilité pour un licencié en droit est supérieure de 16,3 points à celle d'un étudiant dans la situation de référence.
Les rapports de chance : un étudiant qui était en 2ème année de licence l'année précédant l'obtention de son diplôme a 1,7 fois plus de chances de poursuivre qu'un redoublant.

8. Deux ans après l'obtention de la licence, près d'un tiers des étudiants obtient un master

En 2006-2007, deux ans après l'obtention de la licence, 35,7 % des étudiants sont inscrits en deuxième année de master (M2), 15,1 % sont encore en première année (M1) tandis que 11,6 % préparent les concours de l'enseignement et 4,7 % se sont orientés vers d'autres formations (diplômes d'université, formations d'ingénieurs, préparations diverses). Près d'un tiers d'entre eux ne sont plus inscrits à l'université.

Les inscrits en M2 ont peu changé de discipline depuis l'obtention de leur licence, même si la mobilité entre les disciplines observée lors de l'entrée en master s'est accentuée pour certaines d'entre elles. La filière droit demeure celle que les étudiants quittent le moins fréquemment. Plus de la moitié des licenciés d'AES, filière peu proposée en M2, sont inscrits en sciences économiques De même, parmi les licenciés en langues, 13,4 % se sont inscrits en M2 en lettres et arts et 10,5 % en sciences économiques (contre 4,2 % à leur inscription en master).

À la fin de l'année universitaire, 30,7 % des licenciés en 2005 ont obtenu le master (tableau 7). Le succès au master est beaucoup plus élevé dans la filière professionnelle que dans la filière recherche ou indifférenciée (81,6 % contre 59,9 % et 11,5 %). La réussite diffère également en fonction de la discipline d'obtention de la licence. Les étudiants qui réussissent le plus au master en deux ans sont ceux qui ont obtenu une licence en droit (48,7 %), en économie (48 %), en sciences de la vie, de la terre et de l'univers (47,9 %) et en sciences fondamentales (46,2 %). La part des licenciés en sciences humaines et lettres & arts est moins élevée (18,2 % et 14,8 %). En STAPS, la réussite est la plus faible (9,3 %).

Tableau 7

REUSSITE AU MASTER DES LICENCIES DE LA SESSION 2005 EN FONCTION DE LA DISCIPLINE DE LA LICENCE

		Diplômés en deux ans	Diplômés en trois ans	Cumulé en trois ans
Discipline d'obtention de la licence	Effectifs	%	%	%
Droit	16 248	48,7	13,1	61,8
Sciences économiques	15 856	48,0	6,8	54,7
AES	7 207	28,6	7,3	35,9
Langues	14 073	16,1	7,1	23,2
Lettres & Arts	13 645	14,8	6,6	21,4
Sciences humaines	35 933	18,2	9,3	27,5
SVT	10 170	47,9	8,2	56,0
Sciences fondamentales et applications	19 013	46,2	8,2	54,4
STAPS	6 993	9,3	3,7	13,1
Ensemble	139 138	30,7	8,4	39,1

Source : MESR-DGESIP-DGRI-SIES (système d'information SISE). AES : administration économique et sociale ; SVT : sciences de la vie, de la santé, de la terre et de l'univers ; STAPS : Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

Parmi les 11,6 % d'inscrits dans des préparations à l'enseignement deux ans après l'obtention de la licence, la majorité sont rentrés en IUFM à l'issus du cursus L tandis qu'un tiers d'entre eux préparaient un master l'année précédente. Les trois quart de ces inscrits préparent un concours en première année.

9. Majoritaires parmi les licenciées, les femmes s'inscrivent moins fréquemment que les hommes en université, IUMF ou école d'ingénieurs après la licence

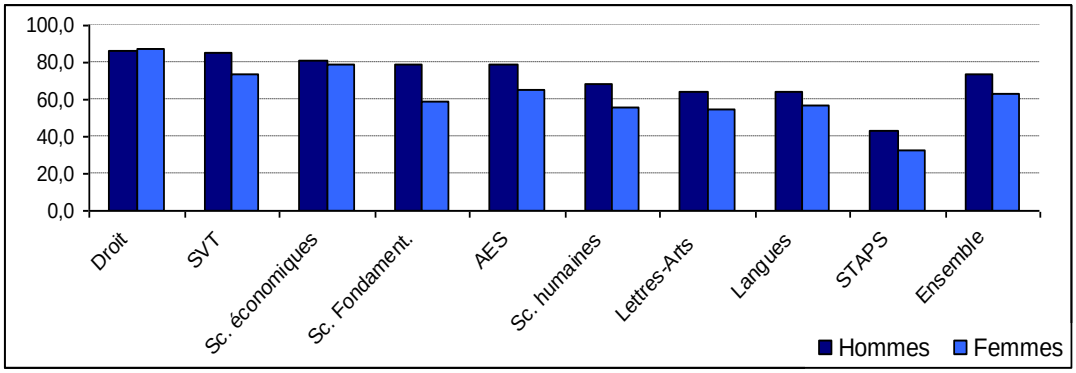
Deux tiers des licenciés sont des femmes (tableau 2). Très majoritaires dans les disciplines littéraires (83,6 % en langues, 79,9 % en lettres et 74 % en sciences humaines) et dans une moindre mesure en sciences de la vie, de la terre et de l'univers (62,7 %), elles ne sont que 37,2 % parmi les diplômés en STAPS et 30,4 % en sciences fondamentales et applications.

19,9 % des femmes ne poursuivent pas après la licence, alors que 14,5 % des hommes sont dans le même cas. Un quart des femmes licenciées en sciences humaines, AES, langues et STAPS sont concernées par ces départs, nettement moins importants en droit (8,5 %) et sciences fondamentales (9,8 %).

Par ailleurs, la part des femmes qui poursuivent en master est plus faible que celle des hommes : 63,6 % contre 74 % (graphique 4). La situation diffère fortement en fonction de la discipline de licence. Le droit est la seule discipline où les femmes licenciées poursuivent plus souvent que les hommes, avec un faible avantage cependant : 87,6 % des femmes et 86,6 % des hommes. En sciences économiques, l'écart entre la poursuite des hommes et des femmes (respectivement 79 % et 81,1 %) est également peu important. Mais les licenciées en sciences fondamentales qui s'inscrivent en master sont nettement moins nombreuses que leurs homologues masculins (58,7 % contre 79,2 %). Par ailleurs, les étudiantes réussissent moins bien que les étudiants dans ce cursus : 27,8 % d'entre elles obtiennent un master en deux ans, contre 35,9% des hommes. En trois ans, cette proportion est respectivement de 35,9 % et 44,6 %.

Graphique 4

POURSUITE EN MASTER DES LICENCIES EN 2005 SELON LA DISCIPLINE DE LA LICENCE ET LE GENRE



Source : MESR-DGESIP-DGRI-SIES (système d'information SISE). AES : administration économique et sociale ; SVT : sciences de la vie, de la santé, de la terre et de l'univers ; STAPS : Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

En revanche, les femmes s'orientent plus que les hommes vers les préparations à l'enseignement (11,8 % contre 7,2 %). En particulier, 26 % des licenciées en sciences fondamentales et applications vont en IUFM contre 6,9 % des hommes. Elles privilégient les concours du premier degré. Les deux tiers des étudiantes se sont inscrites au CRPE, contre 28,9 % des étudiants dont le choix se porte plus sur la préparation des concours du second degré, notamment sur celle du professorat d'éducation physique et sportive (31,8 % des hommes et 6,6 % de femmes) et celle du CAPES (27,7 % et 23,8 %).

10. Après trois années, la situation des licenciés en 2005 se diversifie

Au bout de trois années, le parcours des licenciés en 2005 est varié. Parmi les 12,1 % d'inscrits en M2, 8,4 % obtiennent un master (graphique 5). Cumulée en trois ans, la réussite en master des licenciés en 2005 est de 39,1 %. C'est en droit qu'elle est la plus forte (61,8 %), en sciences de la vie, de la terre et de l'univers (56 %) et avec un taux comparable, en sciences fondamentales et en sciences économiques (54,4 % et 54,7 %). Les STAPS restent la discipline où la réussite est la moins élevée (13,1 %).

Qu'ils aient obtenu le master en deux ans ou en trois ans, la poursuite en doctorat de ces étudiants est très faible. En 2007-2008, à peine 3 % d'entre eux sont doctorants et 3,7 % le seront en 2008-2009. Parmi ceux qui poursuivent dans ce cursus, la part des inscrits en doctorat de sciences fondamentales et sciences de la vie, de la santé et de la terre est la plus importante (28,1 % et 25,4 %). 18,1 % des étudiants préparent un doctorat en sciences humaines et 10,7 % un doctorat en droit.

Trois ans après l'obtention de la licence, moins d'un étudiant sur dix se prépare à l'enseignement et 5,1 % sont en première année de master (M1). La majorité d'entre eux ne sont plus inscrits en université, IUFM ou école d'ingénieurs.

Graphique 5

PARCOURS DES LICENCIES EN 2005 LES TROIS ANNEES SUIVANT L'OBTENTION DE LA LICENCE

2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
		30,7 % obtiennent le master en deux ans	*8,4 % obtiennent le master en trois ans*
	67,4 % sont inscrits en master	35,7 % sont en M2	2,7 % sont en doctorat
	10,1% préparent l'enseignement	15,1 % sont en M1	12,1 % sont en M2
	4,6 % sont inscrits dans une autre formation	11,6 % préparent l'enseignement	5,1 % sont en M1
100 % de licenciés	17,9 % ne s'inscrivent pas à l'université, en IUFM ou école d'ingénieurs	4,7 % sont inscrits dans une autre formation	8,8 % préparent l'enseignement
		32,9 % ne sont pas inscrits à l'université, en IUFM ou école d'ingénieurs	6,2 % sont inscrits dans une autre formation
			65,1 % ne sont pas inscrits à l'université, en IUFM ou école d'ingénieurs

Source : MESR-DGESIP-DGRI-SIES (système d'information SISE). AES : administration économique et sociale ; SVT : sciences de la vie, de la santé, de la terre et de l'univers ; STAPS : Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

Des parcours post-L3 différenciés selon les mentions de licence

Simon Macaire[*]

Malgré la mise en place du système LMD et une volonté ministérielle toujours plus forte de professionnaliser les diplômes, les sorties au niveau licence générale restent marginales au niveau d'un établissement, même si elles peuvent s'avérer importantes en effectif au niveau national. Deux titulaires d'une licence sur trois entrent en master et 12 % intègrent un IUFM l'année qui suit l'obtention de la licence (Fabre et Frydel 2007). La poursuite d'études est donc massive en vue de l'obtention d'un bac+5 ou d'un concours de l'enseignement. Néanmoins, la communauté universitaire est incitée à introduire davantage de modules d'enseignement d'aide à l'insertion professionnelle (stage obligatoire en troisième année de licence, module de TRE, module de connaissance du monde professionnel…) notamment pour préparer les projets professionnels des étudiants, et, éventuellement envisager des sorties à ce niveau de diplôme.

En outre, l'obtention d'un master ou l'entrée en IUFM n'est pas systématique et la sélection s'avère élevée. D'après le MESR, seuls 30 % des entrants en M1 accèdent au M2 (DESS ou DES) l'année qui suit (Prouteau 2007). Au final, seuls 34 % des entrants en master 1 valident leur M2 dans les trois années qui suivent leur entrée en M1.

L'enquête menée à l'université Bordeaux 2 se propose de caractériser ces parcours post-licence dans trois domaines regroupant huit licences : sciences, sciences humaines et sociales et STAPS afin de questionner la finalité de la licence générale et les actions à mettre en œuvre selon les domaines de formation.

Présentation de l'enquête

Huit licences générales ont fait l'objet de l'étude au 1er mars 2008 : anthropologie, biologie, mathématiques appliquées et sciences sociales, psychologie, sciences cognitives, sciences de l'éducation, sociologie et sciences et techniques des activités physiques et sportives.

Nous avons limité l'enquête aux diplômés de licence générale nés après 1978 afin d'éliminer les adultes en reprise d'études. L'enquête a donc été menée auprès de 1 044 diplômés de licence de 2005 interrogés en mars 2008. Les taux de réponses varient en fonction des licences de 63 % pour la licence d'anthropologie à 78 % pour celle de sciences cognitives.

Tableau 1

TAUX DE REPONSES DES DIPLOMES DE LICENCE DE 2005

	Diplômés	Répondants	Taux de réponses
Licence SHS anthropologie	59	37	63 %
Licence SVS biologie	143	105	73 %
Licence SHS MASS	40	30	75 %
Licence SHS psychologie	348	252	72 %
Licence SHS sciences cognitives	14	11	78 %
Licence SHS sciences de l'éducation	144	96	67 %
Licence SHS sociologie	122	88	72 %
Licence STAPS	173	125	72 %
Total	1 043	743	71 %

Source : université Bordeaux 2.

[*] Université Bordeaux 2 – OPE.

1. Quatre différents modes d'accès en troisième année de licence

Le mode d'accès à la licence diffère selon la mention de licence. En licence de psychologie et de STAPS, les diplômés ont un projet professionnel affirmé à l'entrée en licence (90 % en STAPS et 80 % en psychologie) et ont moins eu à subir des réorientations au cours de leur cursus (seuls 22 % en STAPS et 29 % en psychologie ont changé de filière au cours de leur parcours dans l'enseignement supérieur).

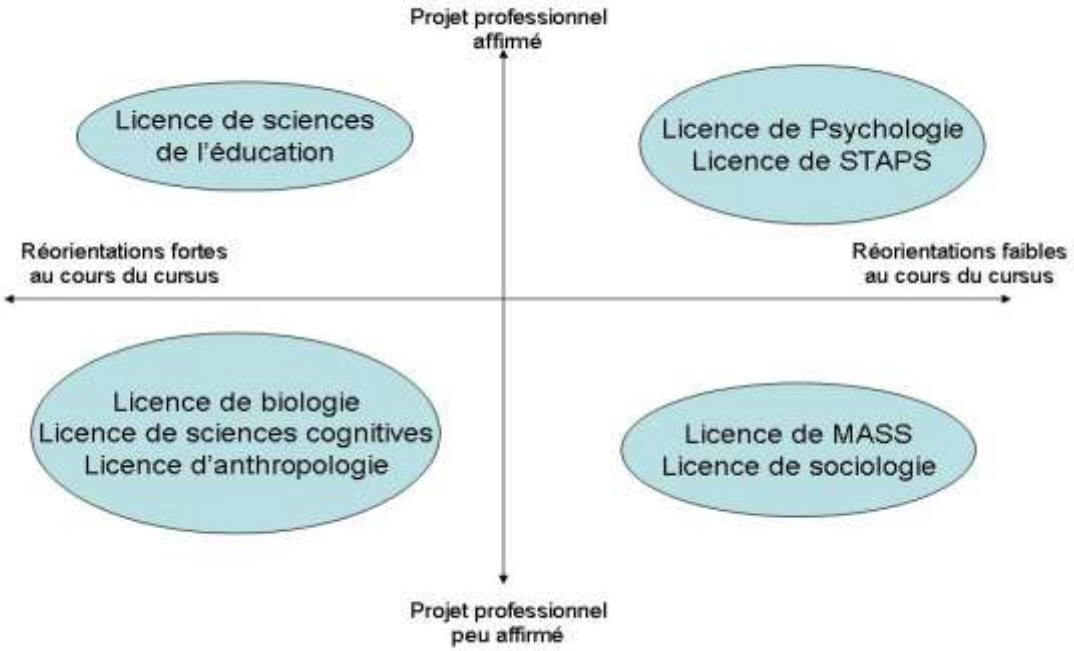
À l'opposé, les diplômés des licences de biologie, sciences cognitives et d'anthropologie accèdent à la licence avec un projet professionnel moins développé et ont connu des réorientations importantes. En biologie et sciences cognitives, un nombre important de diplômés a échoué au concours de médecine. En anthropologie, l'accès ne se fait qu'à partir de la troisième année de licence. Il n'est donc pas surprenant que les diplômés viennent de filières diversifiées.

Seule la licence de sciences de l'éducation compte des diplômés qui ont un projet professionnel fort en entrant en licence, celui de professeur des écoles, et ont connu un ou plusieurs changements de filières pour les mêmes raisons que les diplômés d'anthropologie.

Enfin, les diplômés de MASS et sociologie diffèrent des autres diplômés car ils ont accédé à la licence sans trop d'idée sur leur projet professionnel (20 % des diplômés en MASS et 34 % en sociologie déclarent un projet professionnel en entrant en licence) et en ayant connu peu de réorientation.

Graphique 1

QUATRE MODES D'ACCES A LA TROISIEME ANNEE DE LICENCE



Source : université Bordeaux 2.

Tableau 2

PROJET PROFESSIONNEL A L'ENTREE EN LICENCE

	oui		non		**Total**	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Anthropologie	**15**	**42,9%**	**20**	**57,1%**	**35**	**100,0%**
Biologie	**57**	**54,8%**	**47**	**45,2%**	**104**	**100,0%**
MASS	**6**	**20,0%**	**24**	**80,0%**	**30**	**100,0%**
Psychologie	**202**	**80,5%**	**49**	**19,5%**	**251**	**100,0%**
Sciences cognitives	**2**	**18,2%**	**9**	**81,8%**	**11**	**100,0%**
Sciences de l'éducation	**83**	**88,3%**	**11**	**11,7%**	**94**	**100,0%**
Sociologie	**30**	**34,1%**	**58**	**65,9%**	**88**	**100,0%**
STAPS	**114**	**91,9%**	**10**	**8,1%**	**124**	**100,0%**
Total	**509**	**69,1%**	**228**	**30,9%**	**737**	

Source : université Bordeaux 2.

Tableau 3

CHANGEMENT DE FILIERE ENTRE LE BACCALAUREAT ET LA LICENCE

	oui		non		**Total**	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Anthropologie	**30**	**81,1%**	**7**	**18,9%**	**37**	**100,0%**
Biologie	**54**	**51,4%**	**51**	**48,6%**	**105**	**100,0%**
MASS	**13**	**43,3%**	**17**	**56,7%**	**30**	**100,0%**
Psychologie	**68**	**27,0%**	**184**	**73,0%**	**252**	**100,0%**
Sciences cognitives	**8**	**72,7%**	**3**	**27,3%**	**11**	**100,0%**
Sciences de l'éducation	**69**	**71,9%**	**27**	**28,1%**	**96**	**100,0%**
Sociologie	**27**	**30,7%**	**61**	**69,3%**	**88**	**100,0%**
STAPS	**28**	**22,4%**	**97**	**77,6%**	**125**	**100,0%**
Total	**297**	**39,9%**	**447**	**60,1%**	**744**	

Source : université Bordeaux 2.

Au final, il n'est pas étonnant de constater qu'une majorité de diplômés de licence de MASS, psychologie, sociologie et STAPS a mis trois ans pour obtenir leur licence depuis leur entrée à l'université. En biologie et en sciences cognitives, une majorité est inscrite dans l'enseignement supérieur depuis au moins quatre ans. En anthropologie et en sciences de l'éducation, la durée d'études entre le baccalauréat et la licence est diversifiée.

Tableau 4

NOMBRE D'ANNEES D'ETUDES ENTRE L'ENTREE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET L'OBTENTION DE LA LICENCE

	3 ans	4 ans	5 ans et plus	Total
Anthropologie	32,3%	41,9%	25,8%	100,0%
Biologie	36,9%	36,9%	26,2%	100,0%
MASS	50,0%	36,7%	13,3%	100,0%
Psychologie	62,9%	24,2%	12,9%	100,0%
Sciences cognitives	30,0%	50,0%	20,0%	100,0%
Sciences de l'éducation	32,9%	51,9%	15,2%	100,0%
Sociologie	62,4%	28,2%	9,4%	100,0%
STAPS	66,7%	26,0%	7,3%	100,0%
Total	54,0%	31,6%	14,4%	

Source : université Bordeaux 2.

2. Une poursuite d'études massive différenciée selon les disciplines

Près de 90 % des diplômés de licence poursuivent des études l'année qui suit. Cette poursuite d'études est de moindre importance (autour de 80 %) après une licence d'anthropologie ou de sciences de l'éducation.

Tableau 5
POURSUITE D'ETUDES L'ANNEE QUI SUIT L'OBTENTION DE LA LICENCE

	oui		non		**Total**	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Anthropologie	**31**	**83,8%**	**6**	**16,2%**	**37**	**100,0%**
Biologie	**103**	**98,1%**	**2**	**1,9%**	**105**	**100,0%**
MASS	**27**	**90,0%**	**3**	**10,0%**	**30**	**100,0%**
Psychologie	**233**	**92,5%**	**19**	**7,5%**	**252**	**100,0%**
Sciences cognitives	**11**	**100,0%**	**0**	**0,0%**	**11**	**100,0%**
Sciences de l'éducation	**74**	**77,1%**	**22**	**22,9%**	**96**	**100,0%**
Sociologie	**78**	**88,6%**	**10**	**11,4%**	**88**	**100,0%**
STAPS	**114**	**91,2%**	**11**	**8,8%**	**125**	**100,0%**
Total	**671**	**90,2%**	**73**	**9,8%**	**744**	

Source : université Bordeaux 2.

La poursuite d'études se fait massivement en master 1 (72 % des diplômés). 20 % poursuivent en préparation au concours de l'Éducation nationale. En STAPS et en licence sciences de l'éducation, la préparation au concours est plébiscitée. Dans les autres filières, la poursuite en première année de master est quasi-automatique. En sociologie, psychologie et anthropologie, quelques individus s'orientent vers d'autres formations, le plus souvent des écoles du secteur social ou paramédical.

Tableau 6
POURSUITE D'ETUDES EN 2005-2006 (SOURCE : UNIVERSITE BORDEAUX 2)

	CAPES		CRPE		L3		M1		autre		**Total**	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Anthropologie	**1**	**3,2%**	**1**	**3,2%**	**1**	**3,2%**	**23**	**74,2%**	**5**	**16,1%**	**31**	**100,0%**
Biologie	**1**	**1,0%**	**8**	**7,8%**	**6**	**5,8%**	**85**	**82,5%**	**3**	**2,9%**	**103**	**100,0%**
MASS	**0**	**0,0%**	**3**	**11,1%**	**1**	**3,7%**	**22**	**81,5%**	**1**	**3,7%**	**27**	**100,0%**
Psychologie	**0**	**0,0%**	**16**	**6,9%**	**1**	**0,4%**	**206**	**88,4%**	**10**	**4,3%**	**233**	**100,0%**
Sciences cognitives	**0**	**0,0%**	**0**	**0,0%**	**0**	**0,0%**	**9**	**81,8%**	**2**	**18,2%**	**11**	**100,0%**
Sciences de l'éducation	**0**	**0,0%**	**37**	**50,0%**	**2**	**2,7%**	**29**	**39,2%**	**6**	**8,1%**	**74**	**100,0%**
Sociologie	**4**	**5,1%**	**3**	**3,8%**	**5**	**6,4%**	**61**	**78,2%**	**5**	**6,4%**	**78**	**100,0%**
STAPS	**41**	**36,0%**	**15**	**13,2%**	**5**	**4,4%**	**48**	**42,1%**	**5**	**4,4%**	**114**	**100,0%**
Total	**47**	**7,0%**	**83**	**12,4%**	**21**	**3,1%**	**483**	**72,0%**	**37**	**5,5%**	**671**	

Source : université Bordeaux 2.

Globalement, 42 % des diplômés de licence générale accèdent à un master 2 dans les trois années qui suivent la validation de la licence. Des disparités importantes sont constatées entre, d'une part, la poursuite d'études après une licence scientifique où l'accès en master 2 est relativement courant, et d'autre part, celle après une licence en sciences humaines ou en STAPS où l'accès en master 2 est moins fréquent. Les raisons de ces taux d'accès plus faibles peuvent être de deux ordres : une sélection importante entre le master 1 et le master 2, comme par exemple en psychologie, ou bien, un départ vers des préparations aux concours de l'Éducation nationale délaissant ainsi les formations de niveau master, comme par exemple, en sciences de l'éducation ou en STAPS.

Tableau 7

L'ACCES AU M2 EN 2 ET 3 ANS (CALCULE SUR LES DIPLOMES QUI ONT POURSUIVI L'ANNEE QUI SUIT LA LICENCE)

	Effectif en M2 en 2006/2007	Taux d'accès au M2 en 2 ans	Effectifs en M2 en 2007/2008	Taux d'accès en M2 en 3 ans	Effectifs total en M2	Taux global d'accès en M2
Licence anthropologie	7	22,6%	6	19,3%	13	41,9%
Licence biologie	66	64,1%	9	8,7%	75	72,8%
Licence MASS	18	66,7%	2	7,4%	20	74,1%
Licence psychologie	41	17,6%	58	24,9%	99	42,5%
Licence sciences cognitives	5	45,5%	1	9,1%	6	54,5%
Licence sciences de l'éducation	5	6,7%	2	2,7%	7	9,5%
Licence sociologie	24	30,8%	15	19,2%	39	50,0%
Licence STAPS	16	14,0%	6	5,3%	22	19,3%
Total	182	27,1%	99	14,7%	281	41,9%

Source : université Bordeaux 2.

3. La réussite au concours[1]

Une moitié des diplômés de licence générale a passé au moins un concours au cours des 30 mois écoulés. Des mentions de licence se distinguent : les diplômés de sciences de l'éducation et de STAPS sont respectivement 81 % et 79 % à passer un concours.

Tableau 8

PRESENTATION A AU MOINS UN CONCOURS

	oui		non		**Total**	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Anthropologie	**14**	**41,2%**	**20**	**58,8%**	**34**	**100,0%**
Biologie	**35**	**35,4%**	**64**	**64,6%**	**99**	**100,0%**
MASS	**7**	**23,3%**	**23**	**76,7%**	**30**	**100,0%**
Psychologie	**81**	**37,9%**	**133**	**62,1%**	**214**	**100,0%**
Sciences cognitives	**1**	**9,1%**	**10**	**90,9%**	**11**	**100,0%**
Sciences de l'éducation	**76**	**81,7%**	**17**	**18,3%**	**93**	**100,0%**
Sociologie	**35**	**43,8%**	**45**	**56,3%**	**80**	**100,0%**
STAPS	**96**	**78,7%**	**26**	**21,3%**	**122**	**100,0%**
Total	**345**	**50,5%**	**338**	**49,5%**	**683**	

Source : université Bordeaux 2.

Les concours concernés sont principalement des concours de la fonction publique, et notamment, ceux de l'Education nationale (professeur des écoles et enseignants du secondaire). Sont également intégrés les concours hors fonction publique comme ceux des instituts régionaux du travail social, des concours paramédicaux, de l'IEP, des écoles doctorales ou encore des écoles d'ingénieurs.

[1] La question posée ne nous permet pas de savoir combien de concours ou combien de fois les diplômés ont passé le même concours.

Sur les 170 diplômés qui ont passé le concours de professeur des écoles, 30 % l'ont obtenu en 2005-2006 ou 2006-2007. Le taux de réussite pour le CAPES est nettement inférieur.

Tableau 9

REUSSITE EN CONCOURS

	oui		non		**Total**	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
CRPE	**51**	**30,0%**	**119**	**70,0%**	**170**	**100,0%**
CAPES	**6**	**9,2%**	**59**	**90,8%**	**65**	**100,0%**
agregation	**0**		**0**		**0**	**100,0%**
catA territorial	**0**	**0,0%**	**2**	**100,0%**	**2**	**100,0%**
catB territorial	**1**	**33,3%**	**2**	**66,7%**	**3**	**100,0%**
catC territorial	**1**	**100,0%**	**0**	**0,0%**	**1**	**100,0%**
catA fpe	**4**	**18,2%**	**18**	**81,8%**	**22**	**100,0%**
catB fpe	**2**	**22,2%**	**7**	**77,8%**	**9**	**100,0%**
catC fpe	**1**	**100,0%**	**0**	**0,0%**	**1**	**100,0%**
catA drjs	**2**	**100,0%**	**0**	**0,0%**	**2**	**100,0%**
autre hors fp	**46**	**65,7%**	**24**	**34,3%**	**70**	**100,0%**
Total	**114**	**33,0%**	**231**	**67,0%**	**345**	

Source : université Bordeaux 2.

4. 55 % des diplômés de licence toujours en études 30 mois après

Afin d'analyser correctement le devenir des diplômés de licence générale, il convient de distinguer les parcours en fonction du moment de sortie de l'enseignement supérieur. Nous distinguerons alors ceux qui n'ont pas poursuivi d'études après la licence générale, ceux qui ont continué un an et ceux qui ont persévéré deux ans. Notons qu'à la date de l'enquête, 55 % des diplômés de licence générale sont toujours en études dont 11 % tout en travaillant. 35 % occupent un emploi sans continuer des études et 6,3 % sont à la recherche d'un emploi.

Tableau 10

SITUATION EN MARS 2008 SELON LA DUREE DE LA POURSUITE D'ETUDES

	Non réponse		emploi		emploi-recherche emploi		recherche emploi		etudes		etudes-emploi		inactif		**Total**	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
0 an	**0**	**0,0%**	**38**	**52,1%**	**5**	**6,8%**	**4**	**5,5%**	**12**	**16,4%**	**11**	**15,1%**	**3**	**4,1%**	**73**	**100,0%**
1 an	**0**	**0,0%**	**59**	**66,3%**	**0**	**0,0%**	**9**	**10,1%**	**15**	**16,9%**	**6**	**6,7%**	**0**	**0,0%**	**89**	**100,0%**
2 ans	**2**	**1,0%**	**153**	**72,9%**	**3**	**1,4%**	**35**	**16,7%**	**0**	**0,0%**	**0**	**0,0%**	**17**	**8,1%**	**210**	**100,0%**
toujours en poursuite d'études	**0**	**0,0%**	**0**	**0,0%**	**0**	**0,0%**	**0**	**0,0%**	**309**	**83,1%**	**63**	**16,9%**	**0**	**0,0%**	**372**	**100,0%**
Total	**2**	**0,3%**	**250**	**33,6%**	**8**	**1,1%**	**48**	**6,5%**	**336**	**45,2%**	**80**	**10,8%**	**20**	**2,7%**	**744**	

Les diplômés qui n'ont pas poursuivi d'études connaissent une insertion professionnelle « délicate », non pas en termes de chômage (95 % ne sont pas à la recherche d'un emploi 2,5 ans après) mais en termes de « qualité d'emploi ». Seuls 44 % des diplômés de licence en emploi occupent un emploi à durée indéterminée stable. Près de 26 % travaillent à temps partiel et 60 % sont employés. Il n'est donc étonnant de constater que 31 % sont en reprise d'études en mars 2008.

Après avoir passé une année supplémentaire dans l'enseignement supérieur, le taux d'emploi à 18 mois est de 66 %. 10 % sont à la recherche d'un emploi et près de 23 % ont repris des études. Les situations d'emploi sont sensiblement plus adaptées à leur niveau. 57 % des diplômés en emploi sont en emploi stable, 53 % ont un emploi de cadre ou de profession intermédiaire et le salaire médian est de 1 490 euros.

Enfin, les diplômés de licence générale qui ont poursuivi leurs études pendant deux années sont les plus nombreux proportionnellement à occuper un emploi à la date de l'enquête, soit six mois après avoir quitté l'enseignement supérieur. Il faut noter que près de la moitié d'entre eux détient un master et près d'un cinquième a obtenu un concours de l'Education nationale. Il n'est donc pas surprenant de constater qu'à six mois, près de 70 % sont cadres ou de professions intermédiaires et que leur salaire médian est de 1 435 euros.

Tableau 11

INDICATEURS DES CONDITIONS D'EMPLOI SELON LA DUREE DE LA POURSUITE D'ETUDES

	Taux d'emploi stable	Taux d'emploi à temps partiel	Taux de cadres et professions intermédiaires	Salaire net mensuel médian en euros
Pas de poursuite d'études	44,2%	25,6%	30,2%	1 250
Un an de poursuite d'études	56,9%	26,3%	53,6%	1 490
Deux ans de poursuite d'études	51,9%	24,2%	69,5%	1 435

Source : université Bordeaux 2.

La poursuite d'études en mars 2008

À la date de l'enquête, 414 diplômés de licence sont toujours en poursuite d'études (sans avoir interrompu leurs études), soit 56 % des diplômés. Sur ces 414, 8 % sont en doctorat, un tiers sont en M2. 13 % n'ont pas dépassé le stade du M1 et 23 % sont toujours en préparation d'un concours de l'enseignement.

Les étudiants issus de d'une licence de biologie sont proportionnellement plus nombreux à accéder à un doctorat quand ils poursuivent leurs études pendant trois années. Nous constatons également la forte présence de diplômés en M2 de sociologie et psychologie.

Tableau 12
Poursuite d'études en mars 2008

	autre		CRPE		DOCTORAT		DU		INGE		L3		M1		M2		CAPES		**Total**	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Anthropologie	**5**	**23,8%**	**3**	**14,3%**	**2**	**9,5%**	**1**	**4,8%**	**0**	**0,0%**	**0**	**0,0%**	**2**	**9,5%**	**8**	**38,1%**	**0**	**0,0%**	**21**	**100,0%**
Biologie	**7**	**11,3%**	**3**	**4,8%**	**26**	**41,9%**	**0**	**0,0%**	**3**	**4,8%**	**0**	**0,0%**	**2**	**3,2%**	**16**	**25,8%**	**5**	**8,1%**	**62**	**100,0%**
MASS	**0**	**0,0%**	**1**	**16,7%**	**0**	**0,0%**	**0**	**0,0%**	**3**	**50,0%**	**0**	**0,0%**	**0**	**0,0%**	**2**	**33,3%**	**0**	**0,0%**	**6**	**100,0%**
Psychologie	**31**	**18,7%**	**12**	**7,2%**	**3**	**1,8%**	**12**	**7,2%**	**0**	**0,0%**	**5**	**3,0%**	**38**	**22,9%**	**65**	**39,2%**	**0**	**0,0%**	**166**	**100,0%**
Sciences cognitives	**0**	**0,0%**	**0**	**0,0%**	**1**	**12,5%**	**0**	**0,0%**	**3**	**37,5%**	**1**	**12,5%**	**0**	**0,0%**	**3**	**37,5%**	**0**	**0,0%**	**8**	**100,0%**
Sciences de l'éducation	**8**	**21,6%**	**21**	**56,8%**	**0**	**0,0%**	**0**	**0,0%**	**0**	**0,0%**	**1**	**2,7%**	**3**	**8,1%**	**3**	**8,1%**	**1**	**2,7%**	**37**	**100,0%**
Sociologie	**9**	**17,6%**	**3**	**5,9%**	**5**	**9,8%**	**1**	**2,0%**	**0**	**0,0%**	**1**	**2,0%**	**6**	**11,8%**	**23**	**45,1%**	**3**	**5,9%**	**51**	**100,0%**
STAPS	**20**	**31,7%**	**17**	**27,0%**	**2**	**3,2%**	**0**	**0,0%**	**0**	**0,0%**	**3**	**4,8%**	**5**	**7,9%**	**9**	**14,3%**	**7**	**11,1%**	**63**	**100,0%**
Total	**80**	**19,3%**	**60**	**14,5%**	**39**	**9,4%**	**14**	**3,4%**	**9**	**2,2%**	**11**	**2,7%**	**56**	**13,5%**	**129**	**31,2%**	**16**	**3,9%**	**414**	

Source : université Bordeaux 2.

5. Une typologie des parcours post-licence

Afin de distinguer les différents parcours, nous avons effectué une analyse factorielle à composantes multiples.

5.1. Les variables de l'analyse

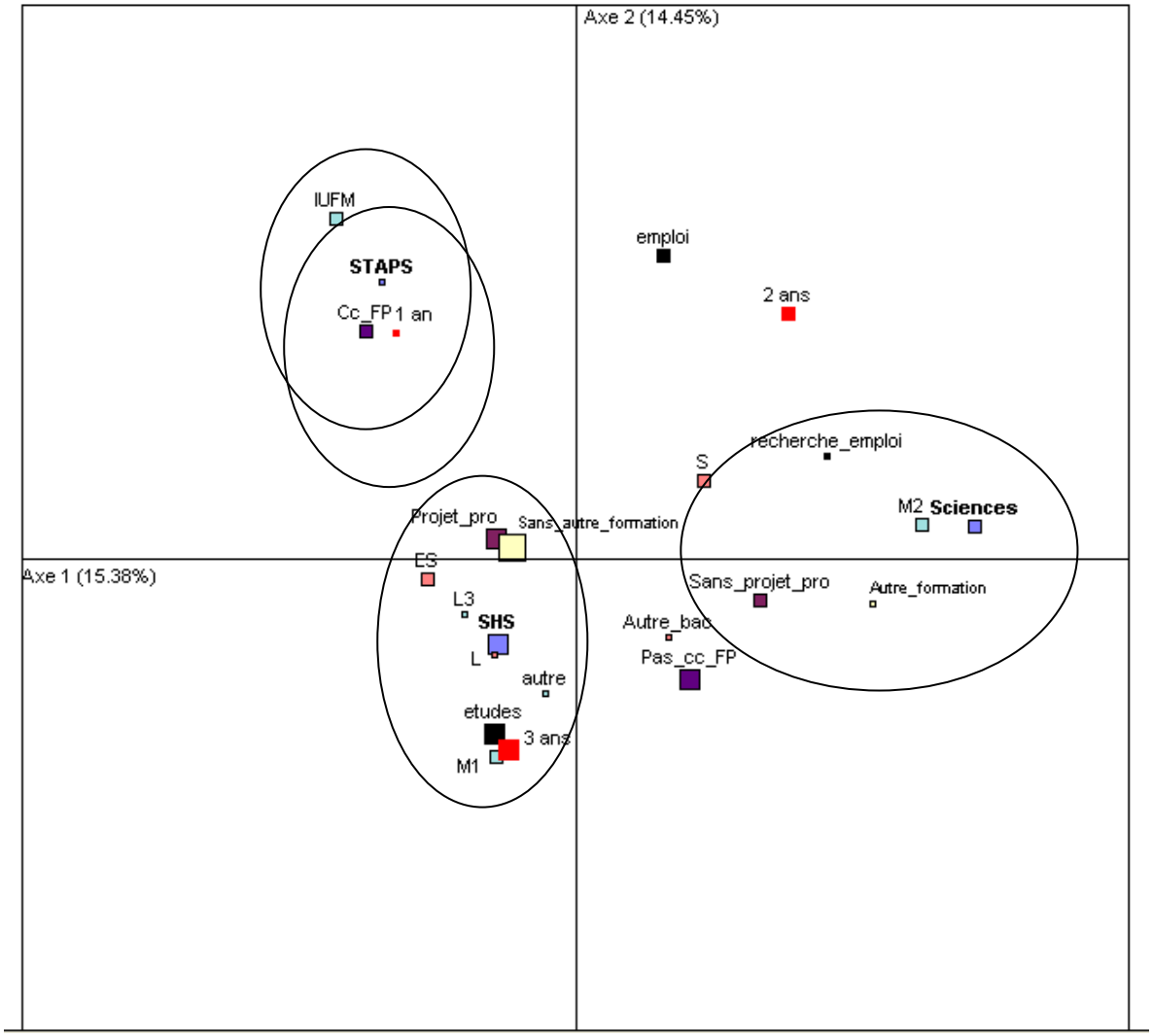
Le 1er groupe de variable permet de synthétiser le parcours avant l'obtention de la licence. L'objectif est de capter les choix d'orientation post-baccalauréat et de savoir s'ils ont eu un impact sur le parcours post-licence. Ainsi, nous prenons en compte des éléments du baccalauréat, de l'orientation à la suite du baccalauréat (formation suivie avant d'entrée dans la licence obtenue et projet professionnel) et de la durée d'obtention de la licence :

- série du baccalauréat (S, L, ES, autre)
- année du bac (à l'heure, en avance/en retard)
- licence en 3 ans (oui/non)
- autre formation en plus de la licence (autre formation/aucune autre formation)
- existence d'un projet professionnel en entrant en licence (oui/non)

Le 2ème groupe de variable retrace le parcours après l'obtention de la licence. Il a pour objectif de savoir si les individus ont poursuivi des études, quelles études et pendant combien de temps. Nous avons également retenu la situation à la date de l'enquête, soit 30 mois après l'obtention de la licence :

- poursuite d'études l'année qui suit la licence (oui/non)
- nombre d'année de poursuite d'études (1 an/2 ans/3 ans)
- niveau max atteint à la date de l'enquête (IUFM/L3/M1/M2/autre)
- concours fonction publique (oui/non)
- situation à la date de l'enquête (emploi/études/recherche d'emploi)

Enfin, une dernière variable regroupe les différentes mentions de licence : SHS (psychologie, sociologie, sciences de l'éducation, anthropologie), STAPS, sciences (biologie, MASS, sciences cognitives).



5.2. Résultats

Le graphique ci-dessus nous permet d'envisager trois groupes de combinaisons de modalité qui conduisent à différencier trois types de parcours post-licence en fonction de la mention.

Groupe « STAPS et concours de la fonction publique »
Dans un premier groupe, nous pouvons identifier les liens entre les diplômés de STAPS et les concours de la fonction publique. Ces diplômés avaient un projet professionnel en entrant en L3 (l'enseignement) et ont décidé d'intégré l'IUFM après la licence en vue de passer des concours de l'enseignement. La poursuite d'études est courte (1 an environ).

Groupe « sciences, M2, marché du travail »
Dans ce second groupe, il apparaît que les diplômés de sciences (biologie, MASS et sciences cognitives) ont connu un parcours avant la licence fait de changement d'orientation (notamment médecine) sans avoir de projet professionnel en arrivant en L3. Ils ont continué en master et l'ont obtenu rapidement et se retrouvent sur le marché du travail à la date de l'enquête.

Groupe « SHS et prolongation des études »
Dans ce troisième groupe, les diplômés de SHS ont connu un parcours relativement linéaire en licence (pas de redoublement et pas d'autre formation) avec un projet professionnel affirmé. Ils entrent en master massivement mais connaissent des difficultés pour accéder et obtenir le master 2. Ils sont donc en études (master 1) à la date de l'enquête.

Conclusion

Globalement, l'entrée sur le marché du travail après une licence générale est peu importante au niveau d'un établissement et n'est pas spécifique à un domaine de formation. Lorsqu'elle a lieu, l'insertion professionnelle pose des difficultés en termes de déclassement.

Pour la grande majorité des étudiants qui poursuivent, les parcours post-licence diffèrent fortement en fonction du domaine de formation choisie. Les étudiants de STAPS, au projet professionnel affirmé (professeur d'EPS) passent des concours de l'enseignement. Les étudiants de sciences accèdent sans difficulté particulière au master 2 et entrent sur le marché du travail par la suite. Les étudiants de SHS poursuivent en master, mais du fait de la sélection importante entre le M1 et le M2, ont des difficultés pour finaliser leur projet professionnel.

Ces différents parcours post-L3 confirment que les actions d'aide à l'insertion professionnelle doivent être adaptées en fonction des filières de formation.

Quitter l'université J. Fourier (Grenoble 1) après la licence, une évolution qui dépend de l'offre de formation ou de la demande ?

Evelyne Janeau[*]

La question récurrente posée par les responsables de l'UJF sur ce segment sensible du LMD que constitue le niveau bac+3 est de caractériser la population d'étudiants qui le constitue dans trois grands domaines disciplinaires : sciences, sciences et technologie (dont activités physiques et sportives) et géographie. Il est aussi de connaître l'évolution des effectifs de ce segment et surtout les raisons qui ont incité un certain nombre d'entre eux à quitter l'université à ce niveau. Ce départ tient-il à l'offre de formation proposée et qui a fortement évolué en 8 ans ou à la demande ? Quel est l'impact de l'évolution de l'offre de niveau bac+3 sur le comportement de départ ?

Répondre à ces questions suppose d'approfondir tout d'abord la structure de l'offre de l'UJF et son évolution puis de caractériser les étudiants qui constituent ce palier avant d'apporter l'éclairage des anciens étudiants via plusieurs enquêtes sur le suivi des étudiants de licence 3 qui ont quitté l'université Joseph Fourier (Grenoble 1) à ce niveau et qui ont été réalisées par l'observatoire des formations et du suivi des étudiants de cet établissement, ces dernières années.

1. Évolution des effectifs de niveau bac+3 à l'UJF

Dans l'ensemble et sur 8 rentrées consécutives l'UJF a perdu peu d'étudiants au niveau Bac+ 3 : -5,7 points. Mais la structure des effectifs par type de formation de Licence a profondément évolué. Ainsi entre les rentrées 2000 et 2007 l'UJF a perdu 233 étudiants en Licence généraliste : moins 15 points, 362 étudiants de Licence 3 IUP par disparition progressive de cette formation : moins 75 points. En revanche la représentation des effectifs inscrits en Licence professionnelle a augmenté considérablement : 23 étudiants inscrits en 2000, 499 inscrits en 2007.

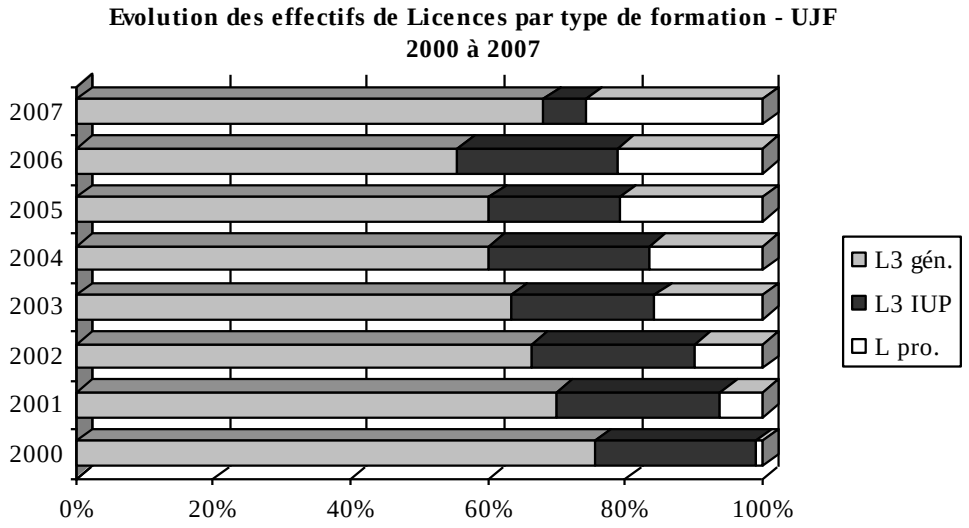
Tableau 1

ÉVOLUTION COMPAREE DES EFFECTIFS EN FORMATION DE NIVEAU BAC+ 3 A L'UJF DE 2000 A 2007

Inscrits Année	Licences 3 « généraliste » (LG)	Licences 3 IUP (LIUP)	Licences professionnelles (LP)	Ensemble
2000-01	1 553	482	23	2 058
2001-02	1 374	469	122	1 965
2002-03	1 490	530	225	2 245
2003-04*	1 361	446	339	2 146
2004-05*	1 246	482	345	2 073
2005-06*	1 264	399	435	2 098
2006-07	1 119	465	427	2 011
2007-08	1 320	120	499	1 939
Différence 2007/2000	-233 -15, 0points	-362 -75,1 points	+476 +1969,1 points	-119 -5,7 points

* Pas d'inscription dans une licence géographie dont les étudiants étaient enregistrés dans un autre établissement.

[*] OFE, université Joseph Fourier Grenoble.



À l'observation du graphe ci-dessus, on peut constater une reprise des effectifs de licence généraliste dès 2007 par transformation de structure d'un certain nombre d'IUP en licences généralistes. Le phénomène le plus marquant étant la forte progression des effectifs inscrits en Licence professionnelle.

2. Les sorties[1] de l'UJF du niveau bac+3

2.1. Sorties des L3 Généralistes

Tableau 2
ÉVOLUTION DES SORTIES DE L3 GENERALISTES UJF PAR ANNEE

Année	Inscriptions	Réussites	Réussite %	Sorties UJF	Sorties %	Sorties après Réussite	Sorties après échec	Sorties après réussite %
2000	1 670	1 102	65,9	476	28,5	230	246	48,3
2001	1 506	1 002	66,5	427	28,3	246	181	57,6
2002	1 586	1 141	71,9	482	30,3	327	155	67,8
2003	1 435	1 104	76,9	474	33,0	373	101	78,6
2004	1 319	1 043	79,0	435	32,9	324	111	74,4
2005	1 328	1 052	79,2	474	35,6	380	94	80,1
2006	1 174	863	73,5	357	30,4	297	60	83,1
2007	1 323	1 017	76,8	381	28,7	265	116	69,5

Alors qu'elle perd ses effectifs de licences dites généralistes (L3 G) : moins 347 inscriptions entre 2000 et 2007, l'UJF voit dans le même temps augmenter la part relative des réussites à ce niveau de formation (+10,9 points) et qui est en moyenne de 73,3 % tandis que la part relative des sorties reste stable après avoir augmenté de près de 7 points jusqu'en 2005 pour redescendre d'autant depuis. Mais dans l'ensemble un peu moins d'un tiers des inscrits au niveau bac+3 (30,9 % en moyenne) à l'UJF ne se réinscrivent pas à l'UJF l'année suivante. Parmi les sorties, celles qui se produisent après une réussite sont en forte augmentation en dépit d'un recul en 2007 passant de 48,3 % en 2000 à 83,1 % en 2006 et 70,4 % en moyenne. La réussite au niveau L3 généraliste s'améliore donc fortement sur la période mais les sorties sont plus nombreuses en proportion et surtout les sorties en situation de réussite augmentent. L'université perd donc des étudiants de

[1] On parlera de sorties plutôt que de sortants car l'analyse de la réussite ne peut reposer que sur les inscriptions et non sur les inscrits dans le système APOGEE d'où sont issues les données.

qualité et on verra plus loin que nombre d'entre eux se tournent vers les carrières de l'enseignement accessibles à ce niveau de sortie. De ce point de vue le départ semble plutôt dépendant du projet professionnel et donc de la demande de formation.

2.2. Sorties de L3 IUP

Tableau 3
ÉVOLUTION DES SORTIES DE L3 IUP UJF PAR ANNEE

Année	Inscriptions	Réussites	Réussite %	Sorties UJF	Sorties %	Sorties après Réussite	Sorties après échec	Sorties après réussite %
2000	486	423	87,0	30	6,1	7	23	23,3
2001	471	427	90,6	23	4,8	6	17	26,0
2002	531	516	97,1	26	4,8	12	14	46,1
2003	452	442	97,7	31	6,8	18	13	58,0
2004	488	452	92,6	29	5,9	12	17	41,3
2005	400	389	97,2	45	11,2	33	12	73,3
2006	466	392	84,1	50	10,7	37	13	74,0
2007	120	118	98,3	7	5,8	5	2	5/7

Par effet de structure, les inscriptions prises dans en licence IUP diminuent sur la période observée : 486 inscriptions en 2000, 120 en 2007 (-75,3 points), le diplôme IUP disparaissant de l'offre de formation nationale.

Le taux de réussite est plus élevé en moyenne que celui des étudiants des licences généralistes, 92,5 %, car les étudiants sont sélectionnés pour entrer en IUP. Ce taux de réussite n'est jamais inférieur à 84,1 %. À la différence des licences généralistes, ces formations connaissent un faible taux de sortie puisque le diplôme terminal se situe au niveau bac+4 ; ce dernier ne dépasse pas 10,7 % sur la période et il est de 7 % en moyenne. Les sorties se caractérisent avec le temps par un nombre constamment croissant de réussites avant le départ de l'UJF. La moyenne des sorties après une réussite étant de 50,3 % soit un taux néanmoins nettement inférieur à celui des licences généralistes.

2.3. Sorties de L3 professionnelles

Tableau 4
ÉVOLUTION DES SORTIES DE LICENCES PROFESSIONNELLES UJF PAR ANNEE

Année	Inscriptions	Réussites	Réussite %	Sorties UJF	Sorties %	Sorties après Réussite	Sorties après échec	Sorties après réussite %
2000	23	19	82,6	18	78,2	15	3	83,3
2001	122	116	95,0	116	95,0	111	5	95,6
2002	225	208	92,4	217	96,4	203	14	93,5
2003	339	304	89,6	323	95,2	294	29	91,0
2004	345	317	91,8	333	96,5	309	24	92,7
2005	436	399	92,6	411	94,2	380	31	92,4
2006	428	383	89,4	409	95,5	376	33	91,9
2007	500	469	93,8	490	98,0	461	29	94,0

Les effectifs de licence professionnelle augmentant de façon considérable sur la période (23 inscriptions en 2000, 500 en 2007), ils constituent à l'UJF le remplacement progressif des IUP par les LP. Les étudiants y sont très sélectionnés et le plus souvent issus des formations d'IUT (ou de BTS) plus rarement des formations de santé ou de licences généralistes. Ils réussissent constamment très bien leur formation : moyenne de

91,6 %. La vocation de la licence professionnelle étant plutôt l'entrée dans la vie active que la poursuite d'études, il est normal d'observer un taux de départ élevé (95,6 % en moyenne) et naturellement compte tenu du tri sélectif des étudiants, les départs après une réussite sont largement dominants : 94,2 % en moyenne.

2.4. Sorties de l'ensemble des L3

Pour résumer voici les tendances observées selon les trois types de formation de niveau bac+3 à l'UJF.

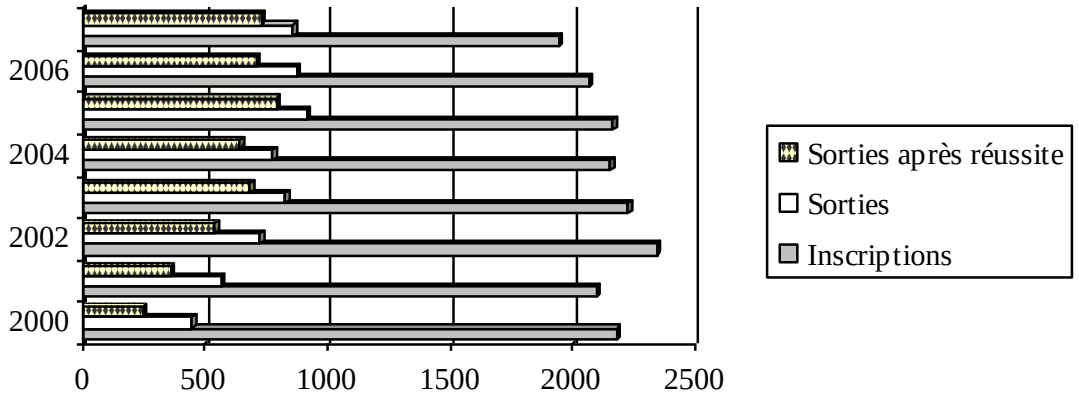
Tableau 5
SORTIES DE L'UJF A BAC+3 PAR ANNEE

Année	Inscriptions	Sorties UJF	Sorties après réussite	Sorties %	% Sorties après réussite/sorties	% Sorties après réussite/inscriptions
2000	2 179	524	252	24,0	48,0	11,5
2001	2 099	566	363	26,9	64,1	17,2
2002	2 342	725	542	30,9	74,7	23,1
2003	2 226	828	685	37,3	82,4	30,7
2004	2 152	797	645	36,2	80,9	29,9
2005	2 164	930	793	42,4	85,2	36,6
2006	2 068	878	710	42,4	80,8	34,3
2007	1 943	878	731	44,2	83,2	37,6

Tableau 6
SYNTHESE EVOLUTION DES SORTIES DE L'UJF A BAC+3 DE 2000 A 2007

Type licence	Tendance évolution inscriptions 2000-2007	% réussite moyen	% sortie moyen	% sortie moyen après réussite
L3 généralistes	baisse	73,3	30,9	70,4
L 3 IUP	disparition	92,5	7,0	50,3
L 3 professionnelles	hausse	91,6	95,6	94,2
Ensemble		79,8	35,2	77,8

UJF - Evolution des sorties 2000 à 2007 ensemble L3



À l'évidence, l'évolution de la structure des formations au niveau bac+3 (disparition progressive des IUP et progression des licences professionnelles) induit des comportements de départ très dépendants du type de licence en fonction des objectifs bien spécifiques assignés à chacune d'elles :

- poursuite d'études pour les L3 généralistes et les L3 IUP (pour aller au moins vers le niveau master IUP *vs* sortie vers la vie active très mineure) ou préparer un concours ;
- insertion dans la vie active dominante pour les L3 professionnelles.

Avec la progression importante des effectifs inscrits en licences professionnelles, on constate de ce fait une progression constante du taux de sortie de l'UJF à bac+3 en 8 ans : 24 % en 2000 et 44,2 % en 2007 associée à une progression constante du taux de sortie après une réussite assez spectaculaire.

On ne saurait donc confondre, ne serait-ce qu'en raison des caractéristiques très spécifiques de l'offre de formation à bac+3, l'analyse du devenir des sortants à ce niveau qui masque comme on l'a vu ci-dessus des différences très importantes.

Nous faisons également l'hypothèse que ces types de formation distincts accueillent des étudiants distincts selon quelques caractéristiques simples et objectives décrites ci-dessous.

3. Caractéristiques des effectifs[2] (inscrits et sortants) des licences G, IUP et LP

3.1. Genre

La représentation des femmes parmi les inscrits, et qui est de 35,1 % en moyenne sur la période, diffère fortement selon les trois types de licences : cette part moyenne des femmes sur 8 ans est de 38,7 % en licences généralistes, 30,5 % en licences IUP et de seulement 26 % en licences professionnelles. À quelques variations près, elle oscille sans grande différence significative autour de ces moyennes respectives d'une année à l'autre.

En revanche les sortantes ne se distinguent pas des sortants selon le type de formation.

3.2. Nationalité

La part des étudiants étrangers, 8,49 % en moyenne sur la période, est elle aussi très différente selon les trois types de licences : cette part moyenne est de 9,1 % en LG qui se rapproche de celle observée en licences IUP, 8,7 %, mais qui diffère de la proportion des étrangers en licences P où elle est en moyenne de seulement 5 %.

Le constat est celui d'une forte progression de cette représentation des étrangers parmi les inscrits de ce niveau et ce pour les trois types de formation.

En revanche les étrangers ne partent de l'UJF ni plus ni moins que les étudiants nationaux après la licence.

3.3 Temps mis entre le titre d'accès dans l'enseignement supérieur et l'inscription en L3

Tant que l'offre de formation ne comporte pas un nombre élevé de licences professionnelles, soit dans la période 2000-2004, les sortants « en retard » à la licence 3 sont plus nombreux que la population des inscrits en L3 « en retard ». Ensuite ce n'est plus le cas et les sortants « en retard » (plus de trois ans entre le titre d'accès dans l'enseignement supérieur et l'inscription en licence), « à l'heure » (trois ans ou moins pour faire le même chemin) ne se distinguent plus des inscrits de chaque catégorie. Ce constat constitue un autre indice de la qualité croissante de la réussite des sortants et surtout de l'évolution de l'offre de formation.

[2] Du fait de la caractérisation des étudiants, l'analyse s'appuie sur les inscriptions premières (IAE premières en langage APOGEE).

Le mode principal observé à partir de 2004 étant l'arrivée en licence dans les trois ans (et moins) qui ont suivi le titre d'accès dans l'enseignement supérieur de 72,8 % des inscrits alors que ce taux moyen est de 69,6 % avant.

4. Focalisation sur la licence 3 généraliste : les caractéristiques de trois générations de **sortants interrogées trois ans après leur sortie d'une licence généraliste de l'UJF**

Afin de mieux connaître les caractéristiques liées au départ d'une proportion relativement constante de leurs effectifs, les responsables de la formation à l'UJF ont souhaité conduire des enquêtes sur le devenir à trois ans de la strate L3G placée la plus en concurrence par rapport aux formations de même nature mais situées ailleurs. Des enquêtes classiques d'insertion professionnelle ont donc été conduites sur ce segment particulier. Mais au préalable il convient de caractériser ces sortants.

4.1. Sortants selon les disciplines

Les disciplines dotées d'un objectif naturel vers les préparations aux concours de l'enseignement accessibles à partir de la licence pour les générations considérées comme STAPS et mathématiques sont aussi celles où les taux de départ sont les plus importants ; ils sont en moyenne respectivement de 42,6 % et 37,7 %. Notons que le CJFDA[3], se distingue aussi de ce point de vue avec 41,9 % de taux de départ enregistré et pour la même raison, ses licences scientifiques ayant même été profilées dans le but de la préparation aux concours de l'enseignement.

Dans un deuxième groupe se situent les disciplines comportant également une issue vers les concours de l'enseignement mais aussi aptes à proposer des poursuites d'études en école d'ingénieurs ou dans d'autres établissements comme biologie (23,0 %), chimie (25,5 %), géographie (32,2 %), OSUG (26,5 %).

Les disciplines les moins propices au départ après la licence sont clairement celles qui ont mis en place en parallèle des formations de type IUP, disparues en fin de période et transformées en Licences G mais qui ont su garder le caractère de spécialité en quelques sorte qualifiante qui avait présidé à leur création et les avaient rendues attractives.

Ce sont : IMAG (18 %) et mécanique (20,6 %). On retrouve cette spécificité dans les licences de Physique avec un taux de départ plutôt faible après la Licence (moyenne sur la période : 21,1 %).

20,3 % des inscriptions prises entre 2000 et 2007 se sont soldées en moyenne par un départ de l'UJF après la réussite de la licence 3. Mais cette situation d'ensemble masque de grandes différences selon les disciplines.

Ainsi le CJFDA et STAPS ont de très loin la plus forte proportion de sorties après une réussite avec respectivement 33 % et 36,1 %. Pour ce cas de figure, la géographie (27,1 %) et dans une moindre mesure les mathématiques (20,4 %) puis l'OSUG (18,6 %), la chimie (17,7 %), la biologie (15,9 %) sont dans une position moyenne.

Tandis que la part la plus faible de départs après une réussite de la licence est enregistrée en physique (13,7 %), mécanique (12,3 %) et à l'IMAG (5,8 %). Mais n'oublions pas que ces trois thématiques disciplinaires sont très richement dotées en formation de niveau masters et doctorats, ce qui contribue sans doute fortement à réduire le nombre de départs dans ces parcours puisque les étudiants ont d'autant plus de chances de trouver une formation compatible avec leurs objectifs que la palette en est riche et diversifiée.

4.2. Sortants selon les années (enquêtes de suivi à trois ans de la sortie)

À partir des enquêtes réalisées auprès de quelques promotions de sortants de licence 3 G, trois ans après leur sortie, il s'agit de repérer les raisons de ces départs telles qu'elles ont été énoncées par les anciens étudiants et de poser quelques jalons.

[3] CJFDA : Centre Joseph Fourier Drôme-Ardèche, soit la délocalisation de l'UJF à Valence.

Tableau 7

DEVENIR DE 3 PROMOTIONS DE LICENCES GENERALISTES A 3 ANS DE LA SORTIE DE L'ETABLISSEMENT

Année sortie L3G+ 3 ans Situation	2003-2004*	2005-2006	2006-2007
% Emploi	68,5	49,0	46,1
% Études ou préparation concours	23,4	40,0	49,8
% Demande d'emploi	4,8	8,0	3,3
% Congés (formation ou parental), Inactivité	3,3	3,0	0,8
% Ensemble	100	100	100
Réponse (net et %)	170/388 (43,8)	176/400 (44,0)	243/389 (62,4)
Remarques	88 % des sortants retrouvés avaient réussi leur licence avant de partir contre 76,3 % dans la réalité. Les sortants des disciplines les plus concernées par l'entrée à l'IUFM en vue des divers concours de l'enseignement : STAPS, biologie et mathématiques sont légèrement plus nombreux que la moyenne observée sur la période.	74,2 % ont réussi avant de partir soit un peu moins que la population parente : 79,2 %. Cette génération est impactée par des difficultés croissantes des jeunes sur un marché du travail où ils diffèrent en bon nombre leur entrée en se maintenant dans la valeur refuge que constitue la poursuite d'études tandis que le chômage fait plus que doubler.	75,5 % des sortants ont réussi leur licence La poursuite d'études continue sa progression avec près d'un étudiant de L3G dans cette situation trois ans après son départ. Corollaire : l'emploi régresse et le chômage est peu important.

* Extrait d'une enquête transversale touchant tous les sortants de l'UJF de bac+1 à bac+5.

5. Les raisons du départ

Nous ajouterons aux études de suivi à trois ans citées, celle qui a été conduite auprès des sortants de licence 2007-08 un an après.

Comme on peut le voir dans les tableaux suivants deux grandes familles de réponses ciblent soit la formation, soit l'emploi comme déterminant du départ en fonction de la situation effectivement vécue après le départ : poursuite d'études ou recherche d'emploi.

Le positionnement de la réponse de la personne donne un indice du caractère volontaire et actif (départ stratégique) à ce départ ou au contraire sa coloration plutôt subie.

La combinaison de l'orientation de la réponse avec le thème qu'elle cible permet donc de dégager des éléments précis, circonscrits pouvant apporter des éléments d'appréciation indirects sur les formations de licences généralistes.

Pour cette analyse, la différenciation supposée des raisons selon les disciplines, elle-même dépendante de l'offre de formation existante nous conduit à regrouper en trois grandes disciplines les formations de licence concernées.

À l'évidence, les taux de réponse ne permettent pas une analyse aussi rigoureuse que souhaitée mais la persistance des raisons évoquées entre les générations interrogées tend à typer des raisons de départ qui ont finalement tendance à relever surtout de l'offre de formation (discipline et marché du travail).

5.1. Pourquoi quitte-t-on les licences 3 de SHS (géographie) ?

Tableau 8

LES RAISONS DU DEPART APRES LA LICENCE DE SHS (GEOGRAPHIE)

Sortants de L3 géographie en Raisons	2005-06	2006- 07	2007-08	Ensemble
liées à la formation et stratégiques				
projet de master précis ailleurs	6	3	-	9
préparation concours enseignement	6	-	2	8
volonté d'aller voir ailleurs, une autre ambiance d'études, une autre région	1	2	3	6
licence suffisante en fonction projet professionnel	-	-	1	1
ss total	13 (52,0%)	5 (38,4%)	6 (11,3%)	24 (26,3%)
liées à la formation et subies				
offre masters UJF non adaptée au projet ou jugée inintéressante ou pas assez diversifiée	6	5	16	27
manque de débouchés ou offre masters insuffisamment professionnalisante	1	3	4	8
réorientation	1	-	4	5
formation mieux cotée ailleurs	-	-	-	-
ss total	8 (32,0%)	8 (61,6%)	24 (45,3%)	40 (43,9%)
liées à la vie active et stratégiques				
volonté affichée d'entrer dans la vie active, d'arrêter les études, de sortir de l'université	2	-	8	10
réalisation d'un projet d'insertion prof précis	-	-	2	2
inactivité pour voyages à l'étranger	-	-	5	5
ss total	2 (8,0%)	-	15 (28,3%)	17 (18,8%)
liées à la vie active et subies				
dossier candidature master non accepté	1	-	-	1
problèmes personnels	-	-	7	7
déménagement famille ou conjoint	1	-	1	2
problèmes financiers	-	-	-	-
ss total	2 (8,0%)	-	8 (15,1%)	10 (11,0%)
Total	25 (100%)	13 (100%)	53 (100%)	91 (100%)

Les raisons exprimées liant le départ après la licence à la poursuite d'études sont majoritaires (70,2 %) comme les parcours qui ont suivi en géographie le passage en licence. La valence des raisons données est plutôt à dominante négative. On y retrouve surtout le fait que l'offre de formation en master à l'UJF dans ce secteur n'est pas adaptée au projet et plutôt insuffisamment diversifiée.

Pour ceux dont la stratégie a été de s'engager dans la vie active, les raisons expriment surtout une volonté clairement affichée de rompre avec l'état antérieur d'étudiant quelles qu'en soient les formes (voyage, réalisation d'un projet d'installation, etc.) ce qui suggère une absence d'urgence vis-à-vis de l'insertion professionnelle.

5.2. Pourquoi quitte-t-on les licences 3 de STAPS ?

Tableau 9

LES RAISONS DU DEPART APRES LES LICENCES DE STAPS (SCIENCES ET TECHNIQUES DES ACTIVITES PHYSIQUES ET SPORTIVES)

Sortants de L3 STAPS en Raisons	2005-06	2006- 07	2007-08	Ensemble
liées à la formation et stratégiques				
projet de master précis ailleurs	4	-	-	4
préparation concours enseignement	3	-	16	19
volonté d'aller voir ailleurs, une autre ambiance d'études, une autre région	-	3	6	9
licence suffisante en fonction projet professionnel	4	11	9	24
ss total	11 (24,5%)	14 (48,3%)	31 (55,3%)	56 (43,2%)
liées à la formation et subies				
offre masters UJF non adaptée au projet ou jugée inintéressante ou pas assez diversifiée	12	2	2	16
manque de débouchés ou offre masters insuffisamment professionnalisante	5	2	4	11
réorientation	2	-	1	3
formation mieux cotée ailleurs	2	3	2	7
ss total	21 (46,6%)	7 (24,1%)	9 (16,1%)	37 (28,4%)
liées à la vie active et stratégiques				
volonté affichée d'entrer dans la vie active, d'arrêter les études, de sortir de l'université	8	6	7	21
réalisation d'un projet d'insertion prof précis	-	-	1	1
inactivité pour voyages à l'étranger	-	-	-	-
ss total	8 (17,8%)	6 (20,7%)	8 (14,3%)	22 (16,9%)
liées à la vie active et subies				
dossier candidature master non accepté	-	-	-	-
problèmes personnels	1	1	3	5
déménagement famille ou conjoint	2	-	3	5
problèmes financiers	2	1	2	5
ss total	5 (11,1%)	2 (6,9%)	8 (14,3%)	15 (11,5%)
Total	45 (100%)	29 (100%)	56 (100%)	130 (100%)

Les raisons exprimées liant le départ après la licence à la poursuite d'études sont majoritaires (71,6 %) puisque, comme en géographie, c'est le chemin le plus fréquemment emprunté après la licence.

La valence des raisons données est plutôt à dominante positive et elle progresse dans ce sens de la génération la plus ancienne (2005-06) à la plus récemment sortie (2007-08). La stratégie la plus claire est la préparation d'un concours qui de fait ne nécessite pas de continuer au-delà de la licence lorsqu'on s'intéresse au CAPEPS ou plus rarement au concours de CRPE.

Retenons le curieux phénomène de réputation très positive d'un IUFM précis qui a attiré 7 personnes.

Pour ceux dont la stratégie a été de s'engager dans la vie active, les raisons positives l'emportent sur les problèmes subis, expliquant le départ. On retiendra surtout cette volonté d'en découdre avec la réalité concrète de la vie professionnelle qui caractérise toujours les étudiants de STAPS lorsqu'ils sont interrogés et que l'on retrouve ici chez 21 personnes.

5.3. Pourquoi quitte-t-on les licences 3 ST (sciences et technologies) ?

Tableau 10

LES RAISONS DU DEPART APRES LES LICENCES DE ST (SCIENCES ET TECHNOLOGIES)

Sortants de L3 ST en Raisons	2005-06	2006- 07	2007-08	Ensemble
liées à la formation et stratégiques				
projet de master précis ailleurs	-	6	13	19
préparation concours enseignement	2	-	15	17
volonté d'aller voir ailleurs, une autre ambiance d'études, une autre région	-	-	5	5
licence suffisante en fonction projet professionnel	4	12	8	24
ss total	6 (13,9%)	18 (45,0%)	41 (27,1%)	65 (27,8%)
liées à la formation et subies				
offre masters UJF non adaptée au projet ou jugée inintéressante ou pas assez diversifiée	22	10	54	86
manque de débouchés ou offre masters insuffisamment professionnalisante	3	3	3	9
réorientation	4	1	10	15
formation mieux cotée ailleurs	-	-	4	4
ss total	29 (67,5%)	14 (35,0%)	71 (47,1%)	114 (48,7%)
liées à la vie active et stratégiques				
volonté affichée d'entrer dans la vie active, d'arrêter les études, de sortir de l'université	1	5	23	29
réalisation d'un projet d'insertion prof précis	-	1	-	1
inactivité pour voyages à l'étranger	-	-	3	3
ss total	1 (2,3%)	6 (15,0%)	26 (17,2%)	33 (14,1%)
liées à la vie active et subies				
dossier candidature master non accepté	-	-	-	-
problèmes personnels	1	-	6	7
déménagement famille ou conjoint	2	1	1	4
problèmes financiers	4	1	6	11
ss total	7 (16,3%)	2 (5%)	13 (8,6%)	22 (9,4%
Total	43 (100%)	40 (100%)	151 (100%)	234 (100%)

Les raisons exprimées liant le départ après la licence à la poursuite d'études sont très largement majoritaires (76,5 %) les étudiants en provenance de ces licences étant aussi ceux qui poursuivent le plus leurs études au-delà. La valence des raisons données est plutôt à dominante négative. Alors que l'ensemble de l'offre de formations de masters scientifiques est à l'UJF très élevée (84 spécialités dans 12 mentions), on remarque un effet de concurrence manifeste avec d'autres formules de formation (écoles d'ingénieurs) ou d'autres spécialités de masters ailleurs. Avec la mise en place du LMD, la rupture de continuité des études apparaît clairement à partir de la licence et 86 personnes des trois promotions étudiées ont choisi de partir parce que la formation voulue n'existait pas sur place.

Pour ceux dont la stratégie a été de s'engager dans la vie active, les raisons positives l'emportent légèrement sur les problèmes subis expliquant le départ. Le désir d'entrer dans la vie active mais aussi de sortir de l'université, d'arrêter les études y est clairement dominant et touche 29 personnes.

5.4. Alors, départ subi ou stratégique pour les licences généralistes ?

En fusionnant les années et les disciplines le classement des familles de raisons évoquées pour expliquer le départ de l'UJF après la licence 3 distinguent bien les disciplines sous cet angle et sont synthétisées dans le tableau suivant.

Tableau 11

SYNTHESE DES FAMILLES DE RAISONS DE DEPART PAR SECTEUR DE FORMATION

Raisons liées à Secteur	formation et départ stratégique	formation et départ subi	entrée vie active stratégique	entrée vie active subie	Ensemble
SHS (géographie)	24 (26,4%)	40 (43,9%)	17 (18,8%)	10 (10,9%)	91 (100%)
STAPS	56 (43,1%)	37 (28,5%)	22 (16,9%)	15 (11,5%)	130 (100%)
ST	65 (27,8%)	114 (48,7%)	33 (14,1%)	22 (9,4%)	234 (100%)
Ensemble	145 (31,9%)	191 (41,9%)	72 (15,9%)	47 (10,3%)	455 (100%)

Il existe une différence significative entre les familles de départ : stratégique (47,8 %) ou subi (52,2 %) et les secteurs de formation de L3 (chi 2 = 18,0650 pour alpha = 0,009602)

- formation et entrée dans la vie active plutôt subies en géographie et en ST : respectivement 54,8 % et 58,1 % ;
- formation et entrée dans la vie active plutôt stratégiques en STAPS : 60 %.

Conclusion

La démonstration de l'impact de la structure de l'offre de formation sur le comportement de départ d'une université au niveau bac+3 n'a ici d'autre raison que de mettre en évidence l'impossibilité d'amalgamer les populations qui constituent ce niveau lorsque se pose la question des objectifs assignés à l'université en matière d'insertion professionnelle si l'on analyse comme ici la puissance de l'évolution d'un nouveau diplôme, la LP, comme stratégie liée à la demande de formation à bac+3 d'étudiants à l'origine programmés pour sortir à bac+2 (DUT, BTS et plus rarement L2) et qui sont désireux d'entrer dans la vie active.

La L3 G qui est la seule alternative de continuité actuelle dans la même université se situe dans un système concurrentiel : l'université J. Fourier produit des L3 G qui pour partie résolvent leur sortie par une démarche volontaire de tentative d'accès aux concours de l'enseignement et pour partie vont vers d'autres structures de formation (écoles d'ingénieurs) ou d'autres universités – une large majorité reste sur place – parce que l'offre de formation n'y est pas jugée suffisamment diversifiée en fonction des goûts et des objectifs professionnels. Il semble que la continuité des études du L1 au master est rompue, que les étudiants construisent sans barguigner une mobilité d'études réelle qui se traduit par un renouvellement conséquent mais qui reste à mesurer du niveau master.

Devenir des inscrits en L3 à l'université de Caen Basse-Normandie, diplômés ou non

Laurent Raoul[*]

1. Contexte et problématique

L'étude part d'un constat : les départs après la troisième année de licence sont importants. En effet, près de la moitié (47,5 %) des diplômés d'une licence obtenue en 2007 à l'université de Caen Basse-Normandie ne se sont pas réinscrits à la rentrée suivante dans l'établissement. Le constat est le même pour les non-diplômés (48 %). Ces constats ont incité le conseil des études et de la vie universitaire de l'UCBN à demander à l'observatoire régional des formations supérieures de mener une étude sur le devenir de ces étudiants, diplômés ou non, qui quittent l'établissement au terme du grade licence[1].

En 2006-2007, 3 143 étudiants étaient inscrits en troisième année de licence à l'UCBN (cf. tableau 1). Parmi eux, 2 236 ont obtenu leur diplôme (71 %) et 937 ne l'ont pas obtenu (29 %). Parmi les diplômés, près de la moitié (47,5 %) ne s'est pas réinscrite à l'UCBN (les filles nettement plus souvent que les garçons, respectivement 51,5 % contre 40,5 %). Parmi les non-diplômés, le taux de départ est très proche de celui des diplômés (48,5 %). En revanche, les proportions garçon/fille sont quasi identiques (moins d'un sur deux).

Les comportements diffèrent selon le domaine de formation des étudiants. Ainsi, si l'on écarte les licences qui accueillent un nombre important de salariés en formation continue (licences préparées par l'IAE et les sciences de l'éducation), c'est en langues (LEA, LLCE), en sciences du langage, lettres modernes et STAPS que la part des sortants diplômés dépasse les 50 %.

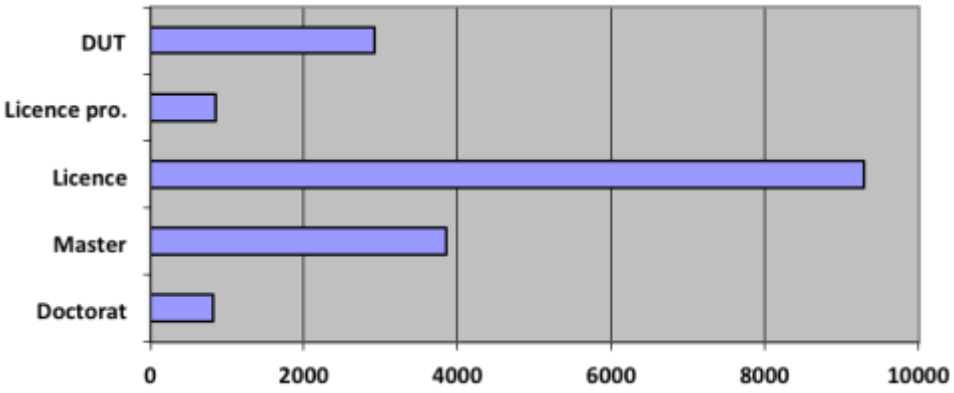
L'étude qui nous concerne a lieu d'analyser la situation post-licence, des diplômés ou non 2007, qui ne se sont pas réinscrits à l'UCBN à la rentrée 2007-2008. Elle a pour objet également d'analyser les problématiques d'orientation et/ou d'insertion professionnelle post-licence. Enfin, cette enquête interroge aussi les raisons qui ont amené les étudiants à quitter l'UCBN à ce niveau de formation.

---

[*] ORFS, université de Caen Basse-Normandie.

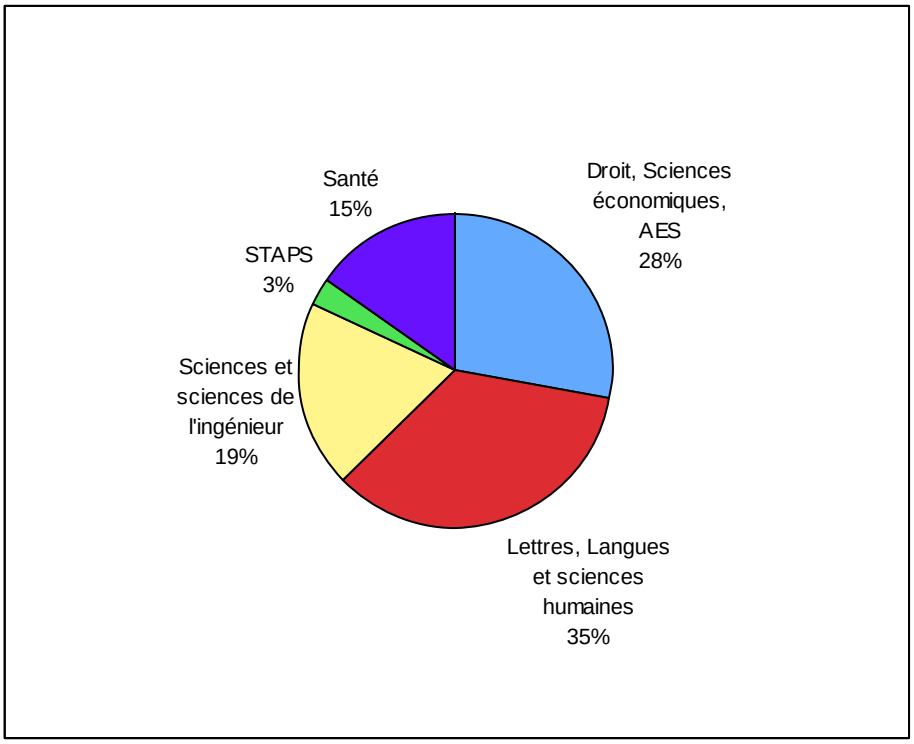
[1] En 2007, l'IUFM n'avait pas encore intégré l'université. Sont donc considérés aussi comme sortants, tous ceux qui avaient choisi de s'y inscrire pour préparer les concours menant aux métiers de l'enseignement.

EFFECTIFS D'ETUDIANTS EN 2009-2010 DANS LES PRINCIPAUX DIPLOMES



Source : MESR-DGESIP/DGRI-SIES : SISE.
Étudiants inscrits à l'université pluridisciplinaire en 2009-2010 : 24 253.

PROPORTION D'ETUDIANTS EN 2009-2010 PAR GRANDES DISCIPLINES



Source : MESR-DGESIP/DGRI-SIES : SISE.
Étudiants inscrits à l'université pluridisciplinaire en 2009-2010 : 24 253.

2. Méthodologie

Deux types d'analyses ont été privilégiés :

- L'une, quantitative, à partir des données du fichier Apogée de l'UCBN (données arrêtées au 15/11/2007) pour élaborer un état des lieux des sorties, diplômés ou non, après une L3 ;

- L'autre, plus qualitative, à partir d'une enquête menée par téléphone auprès d'un échantillon représentatif de la population des sortants, diplômés ou non.

2.1. L'enquête téléphonique

2.1.1. La population interrogée

L'étude menée par téléphone a été réalisée auprès d'un échantillon de 391 individus, représentatif des diplômés ou non de la licence de la promotion 2006-2007, non réinscrits à l'UCBN en 2007-2008. La méthode des quotas a été utilisée pour construire cet échantillon avec pour variables de contrôle :

- le genre ;
- le baccalauréat ;
- le poids de la filière de formation.

Les étudiants ayant obtenu leur baccalauréat dans un pays étranger représentent 9 % de la population des étudiants inscrits. Ces derniers ont été écartés de la construction de l'échantillon puisque nous ne disposions pas ou plus de coordonnées téléphoniques fiables. 391 personnes ont été contactées par téléphone sur la période du 15 janvier 2008 au 15 mars 2008 (300 diplômés et 91 non diplômés). Cet échantillon obtenu représente près du quart de la population initiale.

2.1.2. Les questionnaires

Le premier questionnaire administré aux sortants diplômés comprenait les thématiques suivantes :

- les démarches d'orientation, avant l'entrée en L3 et post-L3 ;
- la situation du diplômé sortant à la rentrée suivante ;
- les raisons qui ont motivé le départ de l'établissement ;
- les différentes candidatures dans les formations ou pour les concours de la fonction publique ;
- la situation par rapport à l'emploi pour ceux qui ne poursuivent pas d'études.

Le deuxième questionnaire administré aux sortants non-diplômés, comprenait les thématiques suivantes :

- les parcours avant l'entrée en licence et après la sortie de l'établissement ;
- la situation du sortant non-diplômé à la rentrée suivante ;
- les raisons qui ont motivé le départ de l'établissement ;
- la situation par rapport à l'emploi pour ceux qui se sont insérés sur le marché du travail.

3. Résultats de l'étude

3.1. La situation des sortants diplômés

3.1.1. Les poursuites d'études

Elles concernent près de huit sortants sur dix. En effet, huit mois après l'obtention de la licence générale à l'université de Caen Basse-Normandie, plus des trois quarts des diplômés sortants (78 %) interrogés par téléphone déclarent être en situation de poursuite d'études. Si l'on écarte les filières de formation qui accueillent une part importante de salariés en reprise d'études (principalement les sciences de l'éducation et les licences préparées à l'IAE), la part de ceux qui poursuivent des études atteint 85 %.

Les taux de poursuite d'études varient considérablement suivant la filière du baccalauréat d'origine des diplômés. Ainsi, les titulaires d'une licence, issus d'un baccalauréat général, poursuivent nettement plus souvent leur formation que les autres bacheliers (82 % contre 43 %).

Tableau 1

SITUATION EN 2007-2008 DES SORTANTS TITULAIRES DE LA L3 OBTENUE EN 2007

(Échantillon de 300 personnes, représentatif des licences par domaines)

Domaines des licences	Effectif	Arrêt des études	Poursuite des études	*dont Master*	*dont concours enseignement*	*dont autres formations*
Droit, économie, gestion	48	39,50%	60,50%	*55%*	*24%*	*21%*
Arts, lettres et langues	77	23%	77%	*22%*	*61%*	*17%*
Sciences humaines et sociales	95	19%	81%	*22%*	*66%*	*12%*
Sciences	32	-	100%	*22%*	*69%*	*9%*
Sciences vie	23	4%	96%	*36,50%*	*45,50%*	*18%*
STAPS	25	11%	89%	*26%*	*56,50%*	*17,50%*
Ensemble	300	22%	78%	*28%*	*57%*	*15%*

Lecture : parmi les 300 sortants interrogés, titulaires d'une licence générale, 48 sont diplômés du domaine droit/économie/gestion. Parmi ces derniers, 39, 5% déclarent avoir arrêté les études à la rentrée 2007-2008, 60,5 % déclarent poursuivre des études. Parmi ceux qui poursuivent, 55 % sont inscrits en master, 24 % préparent un concours de l'enseignement et 21% sont dans une autre formation.

Les concours de l'Éducation nationale

La majorité des diplômés sortants prépare un concours de l'Éducation nationale (57 %). Parmi eux, six sur dix ont intégré les formations menant au professorat des écoles et un peu plus du tiers celles menant au CAPES. La quasi-totalité a intégré un institut universitaire de formation des maîtres (IUFM). Quelques-uns préparent ces concours par correspondance. Deux étudiants ont choisi, pour l'un, le concours de conseiller d'orientation psychologue et pour l'autre, celui de conseiller principal d'éducation.

Ce sont dans les domaines des lettres et langues, des sciences humaines et sociales et des sciences que la part des sortants, titulaires d'une licence, qui préparent un concours est la plus importante (respectivement 61 %, 66 % et 69 %). Les femmes sont également nettement plus souvent dans ce cas de figure (65 % contre 47 % pour les hommes). Les hommes sont, quant à eux, nettement plus souvent que les femmes inscrits dans un master (respectivement 39 % contre 24 %).

Les poursuites d'études en master

Près de trois diplômés sortants sur dix sont en master. La part des étudiants en master varie suivant le domaine de formation. Ainsi, les titulaires d'une licence droit/économie/gestion et de sciences de la vie sont plus nombreux que les diplômés des autres domaines dans ce type de poursuite d'études (respectivement 55 % et 36,5 % contre 28 % en moyenne). Près d'un sur deux (46 %) a intégré un master professionnel, et

trois sur dix un master recherche. Le quart restant est inscrit dans un master général.

Quitter l'UCBN pour intégrer un master dans une autre université semble avoir été un véritable choix pour ces étudiants. En effet, seul un sur dix avait candidaté pour un master à l'UCBN[2]. Quand on les interroge sur les raisons de leur départ, dans plus de huit cas sur dix, il s'agissait avant tout d'intégrer un master qui n'existait pas à l'université de Caen. Quelques-uns voulaient simplement changer de région ou, contraints de déménager, ont dû s'inscrire dans un autre établissement universitaire. Pour d'autres, il s'agissait de rejoindre des régions où les offres de stage leur semblaient plus nombreuses et correspondre à leur projet.

Plus du tiers des étudiants en master sont partis dans les régions du Grand-Ouest, principalement dans les universités de Rennes (70 %), en droit, économie, géographie, psychologie, sciences et sciences de la vie. Plus du quart a rejoint les universités parisiennes pour suivre des masters dans les domaines de la culture, du cinéma, du droit, de la sociologie, du management, du tourisme, de la psychologie, etc. Les autres, soit un peu plus du tiers, se répartissent dans les autres régions de France (Provence-Alpes-Côtes d'Azur, Rhône-Alpes, Midi, Centre, Nord, Aquitaine, etc.).

Les autres formations

Un peu plus d'un sur dix (15 %) poursuit des études dans des formations diverses, universitaires ou non. Certains sont inscrits en licence professionnelle ou en licence générale en dehors de l'université de Caen. Un étudiant a intégré un IUT carrières sociales et trois autres une STS (section de technicien supérieur ; économie sociale et familiale, assistante secrétaire trilingue et qualité, sécurité et environnement). Quatre étudiants préparent une formation du secteur santé/social. Trois autres ont été pris en école d'ingénieur (polytechnique et Enita, École nationale d'ingénieurs des travaux agricoles).

3.1.2. L'arrêt des études

Moins du quart des sortants a arrêté ses études au moment de l'enquête. Parmi ceux qui ont arrêté leurs études, plus de huit sur dix déclarent être en emploi en janvier 2008. Par ailleurs, parmi eux, près de quatre sur dix occupaient déjà cet emploi avant leur entrée en licence. Il s'agit notamment de professionnels de la santé ou d'enseignants inscrits en sciences de l'éducation dans le cadre de la formation continue. On compte également des salariés du privé (secrétaire de direction, comptable, coordinatrice de gestion, responsable administrative et financière, etc.) qui, en préparant une licence à l'IAE, souhaitent pouvoir évoluer professionnellement. Dans près de sept cas sur dix, les contrats signés sont des contrats à durée indéterminée ou des emplois de fonctionnaires titulaires.

3.1.3. Les démarches d'information avant et pendant la licence (L3)

Un peu plus de quatre étudiants sur dix déclarent avoir recherché des informations sur les poursuites d'études avant de s'inscrire en licence ou pendant leur licence.

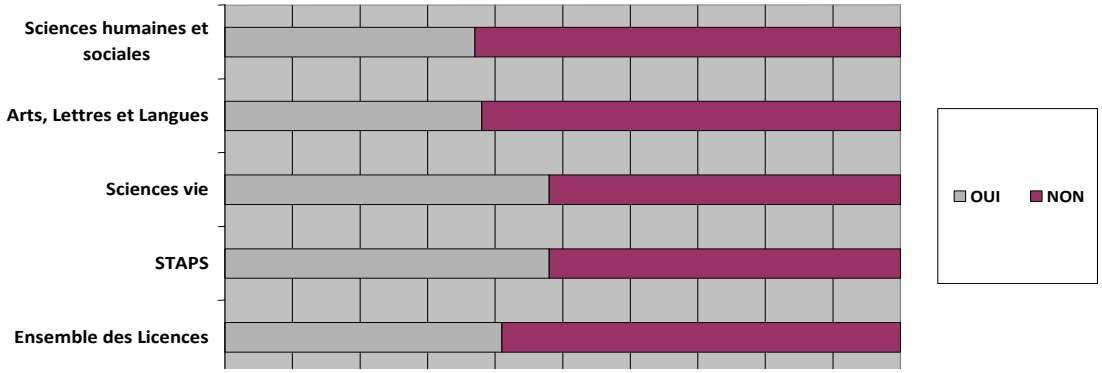
Les hommes ont nettement plus souvent que les femmes (53 % contre 36 %) recherché des informations avant de s'inscrire en L3. On peut faire l'hypothèse que ces dernières avaient probablement déterminé plus tôt leur parcours de formation : elles déclarent en effet nettement plus souvent que les hommes avoir eu un projet professionnel dès l'entrée en licence (L1) (respectivement 62 % contre 48 %. Source : Subanor 2005).

Parmi les quatre diplômés sur dix qui ont recherché des informations sur les poursuites d'études, un peu plus des deux tiers déclarent que les informations obtenues les ont aidés à choisir leur Licence.

[2] À l'inverse, des étudiants d'autres régions s'inscrivent en M1 ou M2 à l'UCBN.

Graphique 1

AVEZ-VOUS RECHERCHE DES INFORMATIONS SUR LES POURSUITES D'ETUDES AVANT VOTRE INSCRIPTION EN LICENCE 3 ?

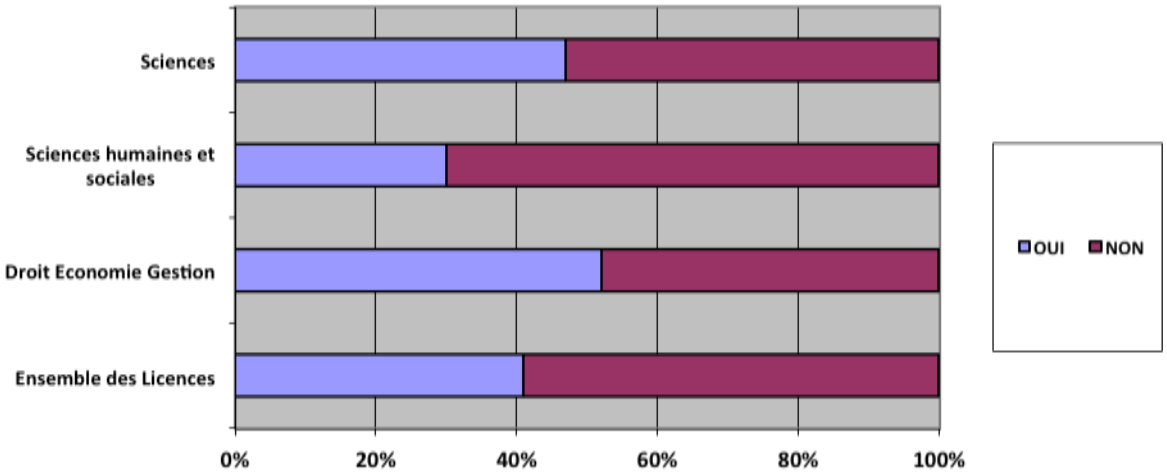


Pendant la licence, les recherches d'informations sur les poursuites d'études sont plus courantes chez les bacheliers généraux que les autres, ces derniers étant moins enclins à poursuivre des études. Enfin, les étudiants issus des licences du domaine droit/économie/gestion font également plus souvent que les autres ces démarches de recherche, contrairement aux diplômés des sciences humaines et sociales. La quasi-totalité des diplômés qui ont recherché des informations disent en avoir effectivement obtenues. Sept fois sur dix, c'était sur Internet. Un quart déclare en avoir obtenues auprès des enseignants, un peu moins d'un quart auprès du service universitaire d'information et d'orientation et moins d'un sur cinq auprès de sa famille et de son entourage.

Les informations recueillies ont permis à plus de huit diplômés sur dix de « choisir leur formation » post-licence, pour plus des trois quarts d'« affiner leur projet d'études » et, pour près de six sur dix, de « construire leur projet professionnel ».

Graphique 2

AVEZ-VOUS RECHERCHE DES INFORMATIONS SUR LES POURSUITES D'ETUDES PENDANT VOTRE ANNEE DE LICENCE 3 ?



3.2. La situation des sortants non-diplômés

3.2.1 Des parcours scolaires antérieurs chahutés

Près de la moitié des non-diplômés en licence (47 %) avait redoublé au cours du cursus scolaire en primaire ou secondaire (à titre de référence ce chiffre est de 39 % pour les bacheliers généraux et technologiques 2005. Source Subanor 2005).

Par ailleurs, près de six non-diplômés sur dix ne sont pas entrés directement dans la L1 dont ils sont considérés comme sortants. La moitié est d'abord passée par une autre filière de L1 voire deux pour certains. Le tiers d'entre eux est passé par une année d'enseignement dans une filière courte technologique (BTS ou DUT). Près d'un sur dix était inscrit en CPGE. Les autres étaient en emploi avant de s'inscrire en L3.

Le niveau de diplôme le plus élevé obtenu est, pour plus de sept sur dix, bac+2 (L2/BTS/DUT), mais près d'un sur cinq avait déjà le niveau L3.

3.2.2 Les abandons avant la fin de la licence

Près de la moitié des non diplômés a abandonné la licence au cours de sa troisième année :
- entre octobre et décembre : 41 %
- entre février et mars : 43 %
- entre avril et juin : 16 %

Plusieurs raisons sont évoquées pour expliquer cet abandon :

- la préparation de concours : *« Je voulais passer le concours d'assistante sociale »* ou *« J'avais un temps limité, j'ai préféré me consacrer à la préparation du concours de l'école militaire de Saint Cyr »*.
- le travail en parallèle : *« Travaillant à Rennes, je n'arrivais pas à suivre les cours »* ou *« Je pensais déjà à ce que j'allais faire l'année prochaine, j'ai dû travailler pour mettre de l'argent de côté »*.
- des raisons d'ordre personnel : *« Je n'arrivais plus à suivre mes cours avec ma grossesse »* ou encore *« J'ai déménagé dans une autre région »*.

Ceux qui n'ont pas abandonné en cours d'année analysent leur échec pour le même type de raisons mais en évoquent également d'autres. On y trouve, entre autres, le manque de travail et ou de motivation : *« Pas assez de cours en TD, manque de travail de motivation de ma part parce que pas de débouchés derrière »* mais aussi parfois le fait qu'une activité parallèle soit privilégiée *« J'ai validé le premier semestre, après je me suis plus investi dans la formation théâtre à l'Actéa, donc je me suis moins intéressé à la licence sociologie »*. Pour certains le décalage avec l'enseignement reçu en STS est à l'origine de cet échec : *« Je suis passée d'un BTS à une licence, complètement larguée aux premiers partiels »*.

Tableau 2

SITUATION EN 2007-2008 DES SORTANTS NON-TITULAIRES DE LA L3

(Échantillon de 91 personnes, représentatif par domaine des L3 non-diplômés sortants)

Domaines	Effectif	Arrêt des études	Poursuite des études
Droit/économie/gestion	23*	56,5%	43,5%
Lettres et langues	18	61%	39%
Sciences humaines et sociales/STAPS	35	57%	43%
Sciences/sciences vie	15	60%	40%
Ensemble	91	58%	42%

Lecture : parmi les 91 non-diplômés sortants interrogés, 23 étaient inscrits dans le domaine droit/économie/gestion. Parmi ces derniers, 56,5 % déclarent avoir arrêté les études à la rentrée 2007-2008, 43,5 % déclarent poursuivre des études.

3.2.3 Les poursuites d'études

À la date de l'enquête, c'est-à-dire huit mois après l'échec en Licence générale à l'Université de Caen Basse-Normandie, plus de quatre sur dix sont toujours en formation à la rentrée 2007/2008.

Les formations suivies sont de niveaux et de contenus variés : CAP, BTS, DUT, licence, licence professionnelle, école de commerce, Bachelor, école d'officier de Saint Cyr, école d'ingénieurs mais aussi d'autres formations (assistant ressources humaines, initiation comptabilité, comédien, infographe, CQP skiman, formation à l'Institut national des sciences et techniques nucléaires). Près d'un tiers suit l'une ou l'autre de ces formations par alternance. Pour près de la moitié la formation est localisée en Basse-Normandie et pour plus d'un quart dans le Grand-Ouest ; les autres se répartissent dans d'autres régions de France et à l'étranger.
Par ailleurs, quelques-uns ont passé des concours de la fonction publique (officier de l'armée de terre, adjoint administratif, attaché territorial, secrétaire administratif, technicien de bibliothèque). Sur dix, trois ont été admis.

3.2.4. Les arrêts d'études

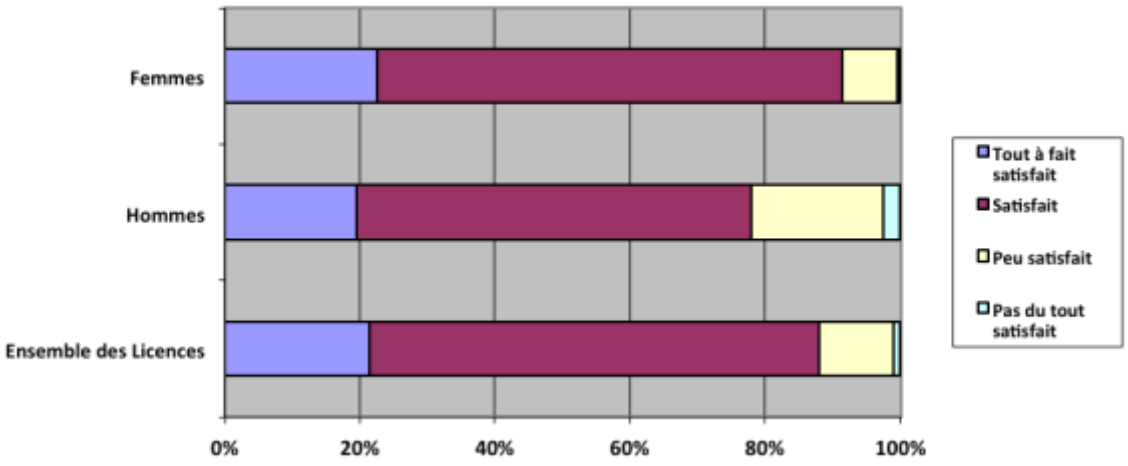
Près de six jeunes sortants non diplômés sur dix ont arrêté les études. Parmi eux, en janvier 2008, plus de sept sur dix déclarent être en emploi. Les autres sont, dans près d'un quart des cas, en recherche d'emploi.

Pour près des deux tiers, l'emploi occupé est soit un CDI soit un poste de fonctionnaire. Parmi ces derniers, on trouve quelques professeurs déjà titulaires d'une Licence, les autres pouvant être, par exemple, pompier professionnel, agent de constatation et d'assiette aux impôts, ou encore technicienne de bibliothèque. Quant aux personnes en CDI, elles occupent des postes très divers (assistant, topographe, contrôleur de gestion, comptable, directrice d'agence immobilière, chauffeur tracteur, télé-conseillère, surveillant, vendeur, chargé de clientèle dans un centre d'appel, employé dans un fast-food, responsable de maintenance industrielle, technicien supérieur).
Le tiers a un emploi en CDD (employé polyvalent, analyste préleveur, assistant d'éducation, animatrice de centre de ressources, conseiller commercial, journaliste rédactrice, gendarme adjoint, réceptionniste tournant). Enfin, une personne est en contrat d'accompagnement dans l'Emploi (CAE) sur un poste d'agent de proximité et de médiation.

Parmi les non-diplômés qui ont arrêté leurs études et quelle que soit leur situation, 45% envisagent de reprendre une formation qui, dans plus de quatre cas sur dix, pourrait être à nouveau une licence.

3.3. Évaluation de la formation en licence

3.3.1. Les diplômés de licence



Les motifs de satisfaction

Parmi les diplômés interrogés ayant quitté l'université après l'obtention de leur licence, près de neuf sur dix déclarent être « satisfaits » voire « tout à fait satisfaits » de leur troisième année de formation en licence (les garçons moins souvent que les filles, respectivement 78 % contre 91,5 %).

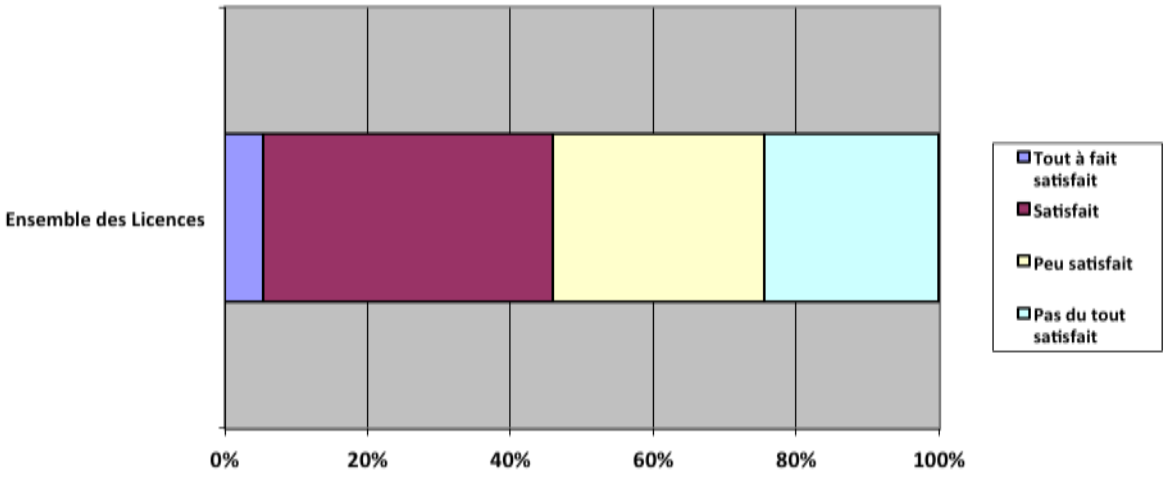
Les points de satisfaction portent essentiellement sur des aspects pédagogiques. Plus des deux tiers des commentaires ont trait aux enseignements (*« les cours étaient intéressants », « es enseignements étaient bien », « bonne formation, enseignement de qualité », « enseignement poussé très bien fait », « formation compétente qui ouvre des portes », « qualité des cours, très enrichissant »*, etc.), ou au développement de la culture générale *(« elle m'a apporté un langage culturel très important », « elle m'a permis d'acquérir un certain niveau de connaissance », « plaisir à étudier, ouverture d'esprit* », etc.).

Les autres éléments de satisfaction portent sur l'équipe pédagogique, l'encadrement et le suivi de l'étudiant. Un peu plus d'un étudiant sur cinq y fait allusion (*« bien entouré par les enseignants », « professeurs proches des étudiants, bon suivi car petits effectifs », « professeurs compétents, à l'écoute des étudiants ce qui n'est pas du tout le cas à l'université où je suis actuellement », « aspect professionnel des intervenants », « les intervenants étaient proches des étudiants, compréhensifs, et aidants »*, etc.).

Les motifs d'insatisfaction

Un peu plus d'un sur dix déclare être « peu satisfait » de la formation reçue en troisième année de licence. Les remarques négatives sont très variées. Certaines portent sur l'organisation des enseignements (*« l'organisation pédagogique ne me convenait pas », « l'université ne respecte pas les étudiants, changement de planning au gré des enseignants »*, etc.), d'autres sur la communication et l'information (*« aucune aide à l'information, aux débouchés professionnels », « il y a peu d'informations transmises aux étudiants »*, etc.). Quelques-uns soulignent le manque de pratique, d'autres mettent en avant le manque d'intérêt de certaines matières.

3.3.2. Les non-diplômés de la licence



Les motifs de satisfaction

Bien qu'ils n'aient pas obtenu leur licence, près d'un étudiant sur deux déclare être « satisfait » voire « tout à fait satisfait » de la troisième année de formation en licence. Les remarques positives portent principalement sur les enseignements. Plus des deux tiers y apportent un commentaire (*« formation intéressante qui aide à préparer les concours », « les enseignements étaient de qualité », « contente de l'enseignement reçu », « formation solide au niveau de l'enseignement »*, etc.). Certains soulignent la qualité des enseignants et le bon encadrement de l'équipe (*« professeurs à l'écoute », « compétence des professeurs », « il y a un bon rapport entre les profs et les étudiants »*, etc.). Quelques-uns ont estimé que la formation en licence était *« en cohérence »* avec leur projet et leur objectif de départ.

Les motifs d'insatisfaction

Quand ils sont peu ou pas satisfaits, près d'un étudiant sur deux évoque les aspects pédagogiques de la formation, notamment le contenu des cours, le programme et l'organisation des enseignements (*« la formation était trop théorique », « c'est une répétition des deux premières années », « désorganisation des enseignements »*, etc.). Certains remettent en question leur choix de départ en soulignant que cette formation de licence ne correspondait finalement pas à leurs attentes (*« c'est pas du tout ce à quoi je m'attendais », « les enseignements n'étaient pas du tout ce que j'attendais, j'étais déçue, ce qui ne m'a pas poussé à continuer »*, etc.). Enfin, quelques-uns évoquent le manque d'encadrement et de suivi de la part de l'équipe pédagogique (*« manque de suivi par les enseignants », « bon programme mais manque de suivi »*, etc.).

Conclusion

Globalement, près de la moitié des inscrits en L3 en 2007-2008 ne se sont pas réinscrits à l'UCBN à la rentrée suivante. La situation des sortants de l'établissement diffère, selon qu'ils soient diplômés ou non diplômés, ainsi que leur point de vue concernant l'évaluation de la formation.

Les diplômés sortants. Parmi les inscrits en L3 à l'UCBN plus de 7 sur 10 obtiennent leur diplôme et parmi eux 47,5 % ne se réinscrivent pas à l'UCBN à la rentrée suivante. Parmi ces sortants, plus de huit sur dix sont toujours en situation d'études. Pour une large majorité (57 %), il s'agit de la préparation d'un concours de l'Éducation nationale : le CAPE dans six cas sur dix et le CAPES pour plus du tiers. Quand ils ne préparent pas un concours, ils sont inscrits en master dans une autre université (28 %) et 15 % sont dans une autre formation.

Parmi ceux qui ont arrêté leurs études (22 %), plus de huit sur dix sont en emploi sachant que pour près de quatre sur dix il s'agit de l'emploi qu'ils exerçaient avant l'entrée en licence.

Les non-diplômés sortants. Parmi les inscrits en L3 à l'UCBN, près de trois sur dix n'ont pas validé leur troisième année de licence et parmi eux 48,5 % ne se réinscrivent pas à l'UCBN. Près de six sur dix ne sont pas rentrés directement en L1 (titulaires d'un DUT, d'un BTS...). Ils ont pour près de la moitié abandonné la L3 en cours d'année et les principales explications sont le manque de travail, de motivation, la préparation de concours ou le fait de privilégier une activité parallèle.

Plus de quatre sur dix sont en formation à la rentrée 2007/2008 et pour près d'un tiers elle se déroule dans le cadre de l'alternance. Les formations intégrées sont de niveaux très variés en termes de diplôme, allant du CAP à la licence professionnelle.
Près de six sur dix ont arrêté les études après l'échec en L3. Parmi eux, plus de sept sur dix se déclarent en emploi. Près des deux tiers ont un CDI ou un emploi de fonctionnaire.
Parmi l'ensemble des non-diplômés sortants, 45 % envisagent de reprendre des études.

L'évaluation de la L3. Parmi les diplômés, près de neuf sur dix se disent satisfaits de la formation. Cette satisfaction porte essentiellement sur les enseignements, le développement de la culture générale ainsi que le suivi et l'encadrement par l'équipe pédagogique. L'insatisfaction porte sur l'organisation des enseignements, la communication et l'information.
Parmi les non-diplômés, près de la moitié est satisfaite de la formation en L3. Quand ils se disent insatisfaits, les aspects pédagogiques, l'inadéquation de la formation avec leurs attentes ou encore le manque d'encadrement et de suivi par l'équipe pédagogique sont le plus souvent évoqués.
Depuis plusieurs années déjà, l'UCBN porte une attention particulière aux phénomènes d'évaporation des étudiants de licence 1. Aujourd'hui, elle s'engage, dans une démarche pérenne d'interrogation à 6 mois des sortants diplômés ou non. Ces enquêtes à 6 mois, lancées à l'automne 2011, sont menées auprès des étudiants qui quittent l'établissement après la L1, la L3 et le M1. Elles doivent permettre à l'université, notamment dans le cadre de son pilotage de l'offre de formation, de se doter d'indicateurs plus qualitatifs de suivi de parcours des sortants et complémentaires à ceux extraits des bases de données APOGEE.

Situation en 2007-2008 **des titulaires d'une L3 obtenue en 2007 (source UCBN)**

Licences	Année 2006-2007			Année 2007-2008					
	Inscrits en L3	Diplômés	%	Master UCBN	%	Autres UCBN	%	Sortants UCBN	%
AES	111	84	75,68%	48	57,14%	3	3,57%	33	39,29%
Adm. Pub.	48	23	47,92%	4	17,39%	10	43,48%	9	39,13%
Droit	212	169	79,72%	135	79,88%	1	0,59%	33	19,53%
Économie	156	88	56,41%	47	53,41%	2	2,27%	39	44,32%
Économie IAE	290	216	74,48%	105	48,61%	0	0,00%	111	51,39%
Lettres mod.	125	88	70,40%	36	40,91%	3	3,41%	49	55,68%
Lettres clas.	12	12	100,00%	6	50,00%	0	0,00%	6	50,00%
Arts	91	73	80,22%	46	63,01%	4	5,48%	23	31,51%
Sc. langage	86	47	54,65%	10	21,28%	0	0,00%	37	78,72%
LEA	115	80	69,57%	21	26,25%	10	12,50%	49	61,25%
LLCE	271	169	62,36%	65	38,46%	13	7,69%	91	53,85%
Philosophie	15	12	80,00%	7	58,33%	0	0,00%	5	41,67%
Histoire	178	143	80,34%	81	56,64%	5	3,50%	57	39,86%
Géographie	73	62	84,93%	35	56,45%	4	6,45%	23	37,10%
Sociologie	136	99	72,79%	45	45,45%	10	10,10%	44	44,44%
Psychologie	240	185	77,08%	120	64,86%	7	3,78%	58	31,35%
STAPS	195	135	69,23%	46	34,07%	5	3,70%	84	62,22%
Sc. éducation	226	156	69,03%	15	9,62%	6	3,85%	135	86,54%
Sciences	355	243	68,45%	130	53,50%	11	4,53%	102	41,98%
Sc. vivant	208	152	73,08%	69	45,39%	7	4,61%	76	50,00%
TOTAL	3143	2236	71,14%	1071	47,90%	101	4,52%	1064	47,58%

Lecture : sur les 111 étudiants qui étaient inscrits en L3 AES en 2006-2007, 84 ont obtenu leur diplôme. Parmi ces derniers, 48 se sont inscrits en master à l'UCBN à la rentrée 2007-2008, 3 dans une autre formation à l'UCBN et 33 ont quitté l'UCBN.

Situation en 2007-2008 des non-**titulaires d'une L3 préparée en 2007 (source UCBN)**

Licences	Année 2006-2007			Année 2007-2008					
	Inscrits en L3	Non-reçus	%	L3 UCBN	%	Autres UCBN	%	Sortants UCBN	%
AES	111	27	24,30%	15	56%	4	27%	8	17%
Adm. Pub.	48	25	52,10%	4	16%	2	8%	19	76%
Droit	212	43	20,30%	24	56%	5	11,50%	14	32,50%
Économie	156	68	43,60%	37	54,50%	10	15%	21	30,50%
Économie IAE	290	74	25,50%	13	17,50%	3	4%	58	78,50%
Lettres mod.	125	37	29,60%	20	54%	2	5,50%	15	40,50%
Lettres clas.	12	-	-	-	-	-	-	-	-
Arts	91	18	19,80%	10	55,50%	2	11%	6	33,50%
Sc. langage	86	39	45,35%	3	7,50%	5	13%	31	79,50%
LEA	115	35	30,45%	18	51,50%	3	8,50%	14	40%
LLCE	271	102	37,65%	46	45%	13	13%	43	42%
Philosophie	15	3	20%	2	66,50%	1	33,50%	-	-
Histoire	178	35	19,65%	12	34%	1	3%	22	63%
Géographie	73	11	15,10%	7	63,50%	1	9%	3	27,50%
Sociologie	136	37	27,20%	15	40,50%	1	3%	21	56,50%
Psychologie	240	55	22,90%	29	53%	4	7%	22	40%
STAPS	195	60	30,80%	32	53,50%	1	2%	27	44,50%
Sc. éducation	226	70	31%	12	17%	5	7%	53	76%
Sciences	355	112	31,55%	57	69%	11	6,50%	44	42%
Sc. Vivant	208	56	27%	32	57%	7	12,50%	17	30,50%
TOTAL	3143	907	28,90%	388	45%	81	6,50%	438	48,50%

Lecture : Sur les 111 étudiants qui étaient inscrits en L3 AES en 2006-2007, 27 n'ont pas obtenu leur diplôme. Parmi ces derniers, 15 se sont inscrits en L3 à l'UCBN à la rentrée 2007-2008, 4 dans une autre formation à l'UCBN et 8 ont quitté l'UCBN.

Glossaire

AES	Administration économique et sociale
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAE	Contrat d'accompagnement dans l'emploi
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CAPE	Certificat d'aptitude au professorat des écoles
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire
CDD	Contrat à durée déterminée
CDI	Contrat à durée indéterminée
CPGE	Classe préparatoire aux grandes écoles
CQP	Certificat de qualification professionnelle
DUT	Diplôme universitaire de technologie
IAE	Institut d'administration des entreprises
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
LEA	Langues étrangères appliquées
L1 / L2 / L3	Licence 1ère année / Licence 2ème année / Licence 3ème année
LLCE	Langues, littérature et civilisations étrangères
STAPS	Sciences et techniques des activités physiques et sportives
STS	Section de technicien supérieur
SUBANOR	Suivi des bacheliers normands
UCBN	Université de Caen Basse-Normandie

Poursuivre ses études après la licence : un choix sous influence
Comment s'opère la sélection des licenciés de STAP

Céline Dumoulin[*], *Nadine Théophile*[**]

L'obtention d'une licence à l'université autorise indéniablement son détenteur à embrasser des perspectives d'emploi plus larges que l'obtention d'un diplôme du secondaire ou même du seul bac (Calmand et Hallier 2008). Elle ouvre de fait la possibilité de décrocher le niveau master qui facilite l'accès aux positions supérieures du salariat. Il n'en reste pas moins que perdurent des inégalités dans l'accès à ces positions. Un premier registre d'explication réside dans la prise en compte des caractéristiques sociales, scolaires des étudiants. Les poursuites d'études jusqu'à des niveaux de formation plus élevées restent réservées aux étudiants les mieux armés scolairement et socialement.

Un deuxième registre interroge l'offre de formation institutionnelle sur les territoires. Des travaux ont déjà montré le rôle prépondérant de l'offre éducative sur un territoire dans la définition des parcours scolaires (Grelet 2006). Ses effets s'appréhendent notamment dans l'articulation entre offre de formation territoriale et position sociale et scolaire des étudiants (Convert 2003). Ainsi, les poursuites d'études de proximité affecteront différemment les étudiants selon leur origine sociale et leur parcours scolaire.

Un troisième registre d'explication porte davantage sur les évolutions institutionnelles qui ont profondément affecté le système universitaire ces dernières années. On peut en retenir trois :

- La réforme LMD qui a contribué, au niveau de chaque établissement à renouveler l'offre de formation par la disparition progressive de la maitrise comme niveau de sortie, mais aussi par la création de nouvelles formations ou parcours. Le LMD en positionnant la durée d'un cursus M en deux ans, après la licence en trois ans, reformule également les modalités de la sélection de l'obtention d'un bac+5. Cependant, deux modes de sélection se combinent : celle nouvelle d'une entrée en M1 avec poursuite en M2, celle plus ancienne du maintien d'une étape qui perdure entre le M1 et le M2.

- L'injonction de professionnalisation des diplômes[1] qui se traduit notamment par des flux d'orientation en master qui se sont détournés de la recherche au profit d'une voie plus professionnalisante. Cette bifurcation dans les choix d'orientation valorise de ce fait le modèle de l'emploi dans le secteur privé qui apparaît comme le modèle de la professionnalisation, alors que l'université prépare aussi aux carrières du public et notamment celles de l'enseignement. De fait, la réduction générale des débouchés dans le public et plus particulièrement dans l'Éducation nationale affecte à la fois l'attractivité des étudiants pour ces filières professionnelles (Jugnot, Epiphane et Calmand 2010) et les modes d'orientation entre le L et le M.

- À cela s'ajoute la baisse des effectifs à l'université entamée depuis les années 2000, associée à une évaluation qui repose de plus en plus sur l'attractivité des formations et leur capacité à insérer professionnellement. Pour assurer le maintien de leur offre de formation au niveau M, les universités s'ouvrent à de nouveaux publics (formation continue, apprentis…). Ce qui provoque une plus grande hétérogénéité des publics de M2.

Ces différentes évolutions nous ont conduit à choisir la population de STAPS et l'analyse de leur flux d'orientation comme objet pour mieux comprendre les modes de déstabilisation et de recomposition des flux d'orientation après le L. En effet, en cinq ans, les licences de STAPS ont perdu un tiers de leurs effectifs[2]. L'élément principal de l'explication réside dans la baisse des postes d'EPS ouverts au concours : le nombre de postes ouverts au CAPEPS a baissé par deux fois entre 2001 et 2008 : de près de 1 400 postes les

[*] OVE université de Versailles Saint-Quentin en Yvelines.
[**] Observatoire des formations des insertions professionnelles et évaluations, université Paris-Est Marne-la-Vallée.

[1] Ces injonctions doivent être cependant resituer dans une perspective de long terme et l'analyse socio-historique des diplômes universitaires prouvent que ce projet politique date de la création même des universités en 1968. Voir Dumoulin et Filhon (2010).

[2] Source : Repères et références statistiques, édition 2010.

possibilités de recrutement ont été divisées par 1,7 (800 postes ouverts en 2005) puis à nouveau par 2 en 2006. Depuis, le nombre de postes ouverts au CAPEPS stagne à 400. Au total, le nombre de postes à été réduit de 71 % entre 2002 et 2008. Le nombre de candidats quant à lui baisse depuis 2004. Les étudiants s'adaptent à cette nouvelle donne et se tournent vers d'autre concours (CERPE, éducateurs territoriaux...). Néanmoins, le nombre de candidats par poste a quasiment doublé entre 2002 et 2008, et les chances de réussite ont logiquement été divisées par 2. Ainsi, les étudiants de cette discipline ont vu leurs débouchés dans le secteur public se raréfier.

L'analyse de leurs parcours est rendue possible par une analyse secondaire, le fichier Sise de la DEPP[3] (voir encadré méthodologique) permettant de retracer sur trois années universitaires les modes d'entrée et de sortie de master.

Les trois registres explicatifs énoncés plus haut (caractéristiques sociales et scolaires des étudiants, offre de formation territorialisée, évolutions institutionnelles) ne peuvent être clairement distingués dans ce qui préside à la détermination des choix à l'université. Pas plus qu'ils n'épuisent l'explication des parcours d'orientation des étudiants[4]. On verra cependant qu'ils pèsent différemment selon le stade auquel se détermine le choix d'orientation. Après avoir posé les grandes tendances de l'évolution de l'offre de formation en STAPS (1), nous verrons ce qui de l'offre de formation ou des caractéristiques étudiantes apparaissent déterminants dans les choix d'orientation en master (2) et que celles-ci s'estompent lors du passage du M1 au M2, moment où s'invitent de manière cruciale les logiques institutionnelles dans l'explication des flux d'orientation (3).

1. Carte des formations en STAPS en 2007 : répartition sur le territoire en L – Concentration en M

En 2007-2008, moins de la moitié des universités (46 sur 98) proposent des licences dans le domaine des sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Au total, l'offre de formation au niveau L se compose de 140 licences, réparties en 5 spécialités :

- activités physiques adaptées : 26 licences
- éducation et motricité : 49 licences
- entraînement sportif : 33 licences
- ergonomie et performances sportives : 3 licences
- management du sport : 29 licences

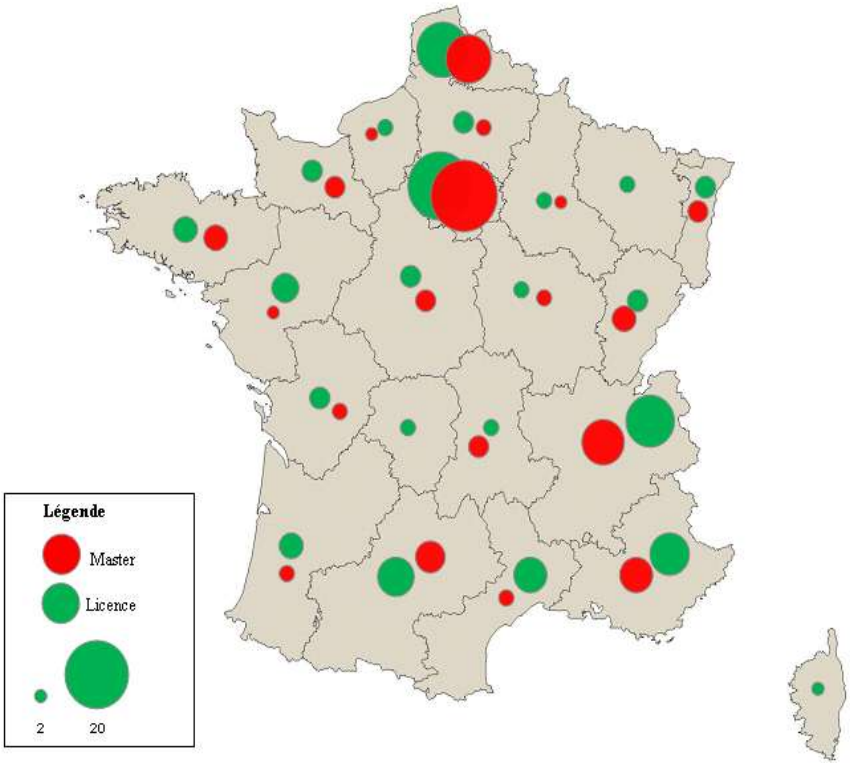
Du point de vue de la spécialisation, l'offre de formation au niveau L est assez clairement clivée entre d'une part les formations qui conduisent à la préparation aux concours de l'enseignement (licence éducation et motricité) et les formations à l'accompagnement des pratiques sportives sur plusieurs dimensions (licence management du sport, licence activités physiques adaptées, licence entraînement sportif, licence ergonomie et performances sportives). Un peu moins de la moitié des étudiants (47 %) sont regroupées dans la licence éducation et motricité.

L'offre de formation au niveau M est plus resserrée : un peu plus du tiers des universités (37) proposent au total 108 masters relevant du domaine des STAPS. L'offre en master se caractérise par la prédominance des masters à orientation professionnelle (59). Les masters à orientation recherche sont au nombre de 36 et quelques masters (13) sont indifférenciés.

[3] Nous tenons à remercier la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) et plus particulièrement Danielle Prouteau qui nous a permis et facilité l'accès à ces données.

[4] La dimension subjective est ici écartée mais nullement contestée par exemple. De même, des travaux qui ouvrent la perspective et s'intéressent aux parcours biographiques dans leur ensemble révèlent que les choix d'orientation ont aussi à voir avec les expériences amicales, familiales, associatives et politiques. Pour un exemple, voir la recherche dirigée actuellement par Sandrine Nicourd sur les trajectoires de réussite des étudiants d'AES à Paris 13 et à l'UVSQ.

Répartition des licences et masters de STAPS en France métropolitaine



Onze universités forment 849 étudiants en STAPS (soit environ 15 % des L3 STAPS) sans leur permettre de poursuivre en master STAPS au sein de leur établissement. Si l'offre de licence au niveau L est relativement bien répartie sur le territoire national (toutes les régions en proposent), au niveau master, les diplômes déjà moins nombreux, sont également moins bien répartis : 3 régions n'en disposent pas. De plus, 3 régions (Île-de-France, Nord-Pas-de-Calais, Rhône-Alpes) regroupent 41 % des masters alors qu'elles dispensent 33 % des licences.

REPARTITION DES LICENCES STAPS PAR DOMAINE DE FORMATION

Regroupement	Domaine	Effectifs	%
SHS	Sciences de l'homme et de la société	3	2,1
	Sciences humaines et sociales	23	16,4
Total SHS		*26*	*18,6*
Sciences et santé	Sciences et ingénierie	2	1,4
	Sciences et technologies	15	10,7
	Sciences, technologies, santé	15	10,7
Total sciences et santé		*32*	*22,9*
STAPS	STAPS	70	50,0
	Sciences du sport	8	5,7
	Activités physiques et sportives	4	2,9
Total STAPS		*82*	*58,6*
Total		*140*	*100,0*

De plus, à ce resserrement de l'offre de formation territoriale se combine un brouillage de la carte des formations.

En effet, Les licences sont classées, selon les universités, en 8 domaines de formations, que l'on peut regrouper en 3 « pôles ». Si la majorité des licences sont classées effectivement en STAPS, quasiment un quart sont identifiées dans un domaine relevant des sciences et de la santé et un peu moins d'un cinquième en sciences humaines et sociales. De plus, selon les spécialités, une licence peut être rattachée indifféremment à l'un ou l'autre de ces pôles disciplinaires.

REPARTITION EN POLE DISCIPLINAIRE DES LICENCES STAPS SELON LEUR SPECIALITE

	Sciences et santé	SHS	STAPS	Total
Licence activités physiques adaptées	6	3	17	26
Licence éducation et motricité	14	8	27	49
Licence entraînement sportif	7	7	19	33
Licence ergonomie et performances sportives	1	1	1	3
Licence management du sport	4	7	18	29
Total	32	26	82	140

En master, la confusion s'accentue : les formations de STAPS sont réparties en 11 domaines de formation. Ils sont majoritairement identifiés comme relevant des sciences et de la santé (plus de deux tiers), et sont secondairement (30 %) rattachés aux sciences humaines et humanités (avec certains domaines regroupant également les lettres, les arts, les langues, les sciences du langage). Finalement, seuls 2 masters sont étiquetés dans un domaine affichant clairement son appartenance aux activités physiques et sportives.

Regroupement	Domaine	Effectifs	%
Droit, économie, gestion	Droit, économie, gestion	3	2,8
Sciences humaines et humanités	Arts, lettres, langues	2	1,9
	Langages, cultures et sociétés	4	3,7
	Lettres et sciences humaines	1	0,9
	Sciences de la société	3	2,8
	Sciences humaines et sociales	22	20,4
Total SHS		*32*	*29,6*
Sciences et santé	Santé - sport	4	3,7
	Sciences de la vie et de la santé	2	1,9
	Sciences et technologies	16	14,8
	Sciences, technologies, santé	49	45,4
Total sciences et santé		*71*	*65,7*
STAPS	STAPS	2	1,9
Total		*108*	*100,0*

2. Orientation après une licence STAPS : faible flux vers les masters STAPS

Après une licence de STAPS, une minorité d'étudiants intègre un master STAPS (moins de 30 %). Les autres options d'orientation conduisent soit à une orientation vers les carrières de l'enseignement, soit à une réorientation en écoles ou autres types de formations hors champs de l'enseignement universitaire, soit à la sortie du système éducatif[5]. Ces choix sont variables selon la spécialité de la licence : la part d'étudiants se tournant vers un master de STAPS varie de 57 % pour les étudiants issus de licence *ergonomie et performances sportives* à 21 % pour ceux issus de licence *éducation et motricité*. Ces derniers s'orientent plus fréquemment vers des préparations aux concours de l'enseignement (43 % contre en moyenne 4 % pour les autres spécialités de licence). Ainsi, les choix d'orientation post-licence sont largement influencés par les choix opérés en amont, en partie en raison d'un projet professionnel défini très tôt. C'est le cas notamment des étudiants qui optent pour les carrières de l'enseignement et dont les projets se sont généralement noués avant l'entrée à l'université. Par exemple, en STAPS, 71 % des nouveaux bacheliers entrant en 1ère année de licence ont choisi cette discipline en raison de leur projet professionnel[6]

POURSUITE D'ETUDES ET SPECIALITE DE LICENCE STAPS

	Effectifs	% de poursuite en master STAPS	% de poursuite en préparation aux concours de l'enseignement
Licence activités physiques adaptées	879	34,7	6,5
Licence éducation et motricité	2 890	20,8	42,6
Licence entraînement sportif	1 241	33,5	3,8
Licence ergonomie et performances sportives	70	57,1	0,0
Licence management du sport	1 128	37,4	1,3
TOTAL	6 208	28,8	21,7

Source : Fichiers SISE 2006-2007 et 2007-2008, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

2.1. Le poids de l'origine sociale et du parcours scolaire cessent de peser sur les parcours à partir de la licence

Parmi les licenciés de STAPS entrant en M1, 18 % d'entre eux se déclarent d'origine « défavorisée »[7]. Finalement, si les inégalités d'origine sociale jouent à plein en début de cursus et notamment dans le passage entre le L1 et le L2, elles cessent d'être aussi déterminantes dans la poursuite entre la licence et le master. Ainsi, l'origine sociale n'explique pas le fait de poursuivre ou non ses études. En revanche, le parcours scolaire, saisi ici de manière très partielle, par le type de bac, continue de peser sur les parcours d'orientation en défaveur des titulaires de bacs non généraux et en faveur des bacheliers scientifiques.

POURSUITE EN MASTER SELON LE TYPE DE BAC OBTENU

	Master STAPS	Préparation au concours	Total
Littéraire	24,5%	23,4%	47,9%
Économique	30,1%	20,8%	50,9%
Scientifique	29,9%	26,5%	56,4%
Non général	25,9%	9,1%	35,0%
Pas de bac	14,9%	1,1%	16,0%
Total	28,8%	21,7%	50,5%

Source : Fichiers SISE 2006-2007 et 2007-2008, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

[5] Dans les données disponibles, ces deux dernières options ne peuvent être distinguées car les écoles ne sont pas référencées dans la base SISE.

[6] Note d'information 07.11, DEPP, ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement, supérieur et de la Recherche, mars 2007.

[7] Selon la catégorisation des PCS de la DEPP qui utilise la catégorie de défavorisée, catégorie qui ne regroupe pas terme à terme la catégorie d'origine populaire généralement utilisée. En outre, il convient de prendre avec précaution ces données sur l'origine sociale qui repose généralement sur la déclaration des étudiants au moment de l'inscription.

2.2. En revanche l'offre de proximité contribue à « façonner les parcours »[8]

Enfin, les choix de poursuite d'études en master sont influencés dans une certaine mesure par l'offre de formation de proximité. D'une part, lorsque leur établissement ne propose pas de master STAPS, les étudiants sont moins enclins à poursuivre dans ce type de parcours que ceux ayant la possibilité de rester dans leur université (19 % contre 30 %). Seuls les étudiants de licence de la spécialité *entraînement sportif* poursuivent en master STAPS dans la même mesure, que leur université leur en offre la possibilité ou pas (respectivement 33 % et 35 %). D'autre part, peu d'étudiants changent d'université entre la licence et le master (25 %). Néanmoins, ils ne sont que 17 % dans ce cas quand leur université de formation propose des masters de STAPS.

POURSUITE D'ETUDES ET SPECIALITE DE LICENCE STAPS SELON LE TYPE D'ETABLISSEMENT DE LA LICENCE

	Étudiants issus d'universités proposant des masters de STAPS			Étudiants issus d'universités ne proposant pas des masters de STAPS		
	Effectifs	% de poursuite en master STAPS	% de poursuite en préparation aux concours de l'enseignement	Effectifs	% de poursuite en master STAPS	% de poursuite en préparation aux concours de l'enseigne
Licence activités physiques adaptées	740	35,8	6,2	139	28,8	7,9
Licence éducation et motricité	2 398	22,7	43,4	492	11,6	38,6
Licence entraînement sportif	1 114	33,4	3,9	127	34,6	2,4
Licence ergonomie et performances sportives	70	57,1	0,0	0	-	-
Licence management du sport	1 037	38,4	1,4	91	26,4	0,0
Total	5 359	30,2	21,4	849	19,4	24,0

Source : fichiers SISE 2006-2007 et 2007-2008, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Si peu d'étudiants de licence STAPS poursuivent leurs études en master STAPS, est-ce par ce que leur projet s'articule mal avec une orientation en master, est-ce par refus de la mobilité (celle-ci ayant un coût) ou par un effet de sélection à l'entrée du master ? Nous disposons actuellement de peu d'éléments de réponse. Une enquête locale à l'université de Paris-Est Marne-la-Vallée a montré qu'à peine moins de la moitié des licenciés de STAPS postulaient en master, alors que 2 masters de STAPS y sont dispensés.

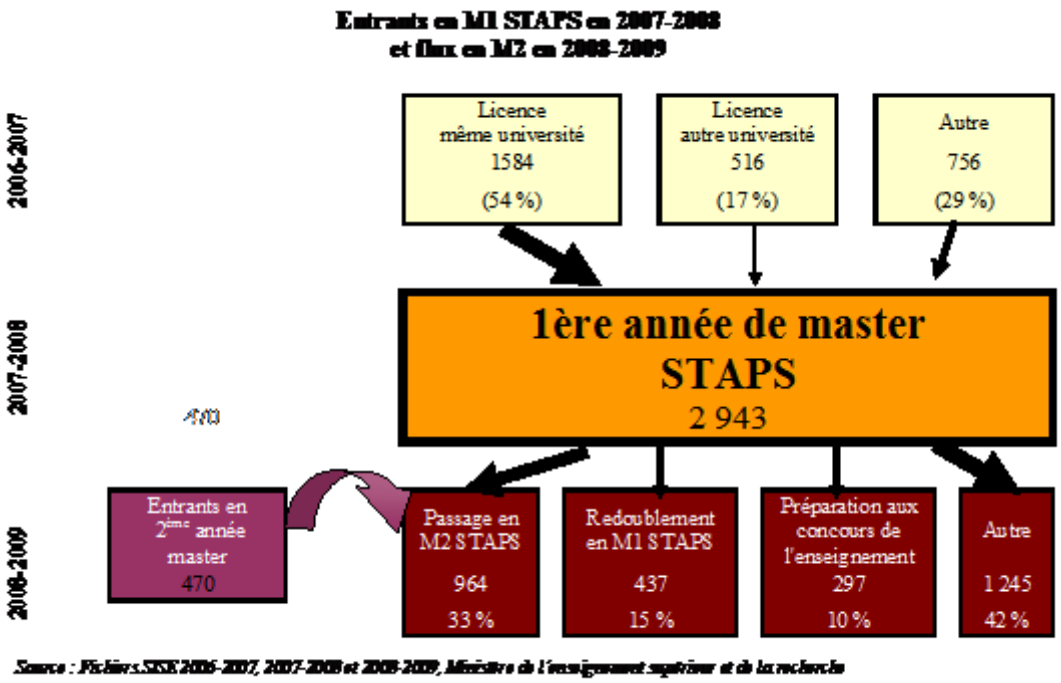
L'orientation vers les préparations aux concours de l'enseignement offre des perspectives alternatives au master STAPS. Dans ce cas, elle semble correspondre à un projet ferme de la part des étudiants puisque le fait d'avoir suivi sa licence dans une université ne proposant pas de master ne conduit pas à orienter davantage ces licenciés vers les carrières de l'enseignement. Ainsi, l'étude sur les carrières étudiantes de STAPS, menée pour le compte de l'ONMAS, indique que c'est le parcours menant à la préparation du CAPEPS qui apparaît le plus sélectif socialement et scolairement. De fait, la poursuite en master est souvent considérée par les étudiants comme « une solution faute de mieux »[9].

[8] Cette expression est empruntée à Yvette Grelet.

[9] Rapport pour l'ONMAS par les centres associés du Céreq Aix-en-Provence, Caen, Rennes et l'observatoire de l'étudiant de Dijon, « Carrières d'étudiants en STAPS : entrées, bifurcations et abandons. La part amateur dans les orientations, réorientations (et insertion professionnelle) », 2008.

2.3. Diversifier le recrutement en 1ère année de master de STAPS devient une nécessité

Les étudiants entrant en 1ère année de master STAPS sont en grande majorité (plus de 70 %) issus de licence STAPS, et pour les trois quarts d'entre eux, formés dans la même université que le master. Les licences semblent être un vivier « naturel » de recrutement en master, mais insuffisant. Aussi, 29 % des étudiants ne sont pas issus de L3 STAPS.



3. Aller au bout du master ne va pas de soi

À l'issue d'une première année en master STAPS, seul un tiers des étudiants passent en 2ème année ; 15 % redoublent et 10 % s'orientent vers des préparations au concours de l'enseignement. Ces derniers ont pu valider leur 1ère année de master mais préféré interrompre (peut-être momentanément) leur master. Restent 42 % des étudiants qui sortent du champ d'observation : ils ont pu rejoindre un établissement non couvert par SISE (cf. encadré méthodologique) ou entrer dans la vie active. Cette proportion est particulièrement importante si l'on considère que globalement 29 % des étudiants de M1 toutes disciplines confondues sont dans le même cas.

Les taux de passage en 2ème année de master STAPS varient en fonction de la spécialité de licence obtenue. Ils sont maximum pour les étudiants issus de *ergonomie et performances sportives* (46 %) ; d'ailleurs, ces étudiants ont le plus faible taux de redoublement (11 %). A l'inverse, les étudiants issus de la spécialité *éducation et motricité* sont peu nombreux (proportionnellement) à passer en 2ème année de master (26 %). En effet, ces étudiants sont encore nombreux à s'orienter vers des préparations aux concours de l'enseignement (28 %).

PARCOURS APRES UNE 1ERE ANNEE DE MASTER STAPS SELON LA SPECIALITE DE LICENCE

	Effectifs entrant en 1ère année de master STAPS	% Passage en 2ème année de master STAPS	% Redoublement en 1ère année de master STAPS
Licence éducation et motricité	814	26,2	14,4
Licence management du sport	476	34,2	16,8
Licence entraînement sportif	432	35,2	17,8
Licence activités physiques adaptées	323	40,9	16,7
Licence ergonomie et performances sportives	55	45,5	10,9
Total	2100	32,6	15,9

Source : Fichiers SISE 2006-2007, 2007-2008 et 2008-2009, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

La grande majorité (79 %) des étudiants issus d'une 1ère année de master se tournent vers un master professionnel, alors que ce type de master, même s'il est majoritaire dans la carte des formations, ne représente que 55 % des masters. Les autres étudiants se partagent quasi équitablement entre les masters à orientation recherche (10 %) et les masters indifférenciés (11 %).

Là encore, selon la spécialité de licence, les étudiants choisissent des orientations différentes, même si les masters professionnels sont plébiscités. Ainsi, les étudiants issus des licences *éducation et motricité* et *activités physiques adaptées* se tournent plus fréquemment vers des masters recherche (respectivement 16 % et 11 %) que les étudiants des licences management du sport et entraînement sportif (respectivement 6 % et 7 %).

TYPE DE MASTER EN 2EME ANNEE SELON LA SPECIALITE DE LICENCE OBTENUE

	Effectifs entrant en 2ème année de master STAPS	Master professionnel	Master recherche	Master indifférencié	TOTAL
Licence éducation et motricité	213	72,3	15,5	12,2	100,0
Licence management du sport	163	76,7	5,5	17,8	100,0
Licence entraînement sportif	152	86,8	6,6	6,6	100,0
Licence activités physiques adaptées	132	84,1	11,4	4,5	100,0
Licence ergonomie et performances sportives	25	68,0	8,0	24,0	100,0
Total	685	78,7	10,1	11,2	100,0

Source : fichiers SISE 2006-2007, 2007-2008 et 2008-2009, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

3.1. Comment alimenter les 2èmes années de master ?

La poursuite d'études en master est largement influencée par les parcours entrepris durant la licence pour les étudiants de STAPS. Mais ces parcours universitaires continuent de peser quant à l'orientation vers la recherche en 2ème année de master. L'offre de formation territoriale joue également un rôle et notamment la présence ou non d'un master dans l'établissement d'obtention de la licence. Les règles de sélection à l'entrée des masters ou à l'entrée en 2ème année ne sont guère explicites et nous manquons d'éléments concernant les stratégies des étudiants. Nous ne pouvons que constater la faiblesse de poursuite d'études vers un master après une licence d'une part et entre le M1 et le M2 d'autre part. En effet, à l'issue de la 1ère année, seul un tiers des étudiants accède en 2ème année de master STAPS, que ce soit à la suite d'un échec ou en raison d'une réorientation vers d'autres formations. De la faiblesse des flux alimentant les masters résulte des effectifs faibles en 2ème année de master (en moyenne 13 étudiants par master, avec des variations de 5 étudiants en moyenne en master recherche et 18 en master professionnel).

Ainsi, la question n'est pas tant celle de la sélection en master que celle de l'alimentation des masters. Trouver des solutions relève d'une véritable gageure. Plusieurs leviers d'action sont possibles. Le premier est tourné sur le taux de passage en 2ème année, alors même que ce taux est nettement plus élevé pour l'ensemble des étudiants de M1, toutes disciplines confondues (48 % contre 33 %). Il s'agira d'une part d'améliorer la réussite en 1ère année de master et d'autre part de rendre ces filières plus attractives car il semble qu'elles souffrent tout de même de la concurrence d'autres formations non universitaires. Une autre

possibilité est de jouer sur les entrées « directes » en 2ème année de master. Ainsi, un tiers des flux d'entrée en 2ème année de master sont des entrées directes (et deux tiers sont issus de 1ère années de master STAPS). En master professionnel, masters qui semblent avoir moins de problèmes de recrutement, les entrées directes en 2ème année représentent 30 % des flux, alors qu'en master recherche, les entrées directes atteignent 48 % des flux. Il s'agit alors d'attirer de « nouveaux publics », comme en master professionnel où 14 % des entrées directes en 2ème année de master sont constituées par de étudiants de formation continue.

ORIGINE DES FLUX D'ENTREE EN 2EME ANNEE DE MASTER SELON LE TYPE DE MASTER

	Effectifs entrants en 2ème année de master STAPS	% Étudiants issus de 1ère année de master STAPS	% Entrée directe en 2ème année de master STAPS	TOTAL
Master professionnel	1 084	69,9	30,1	100,0
Master recherche	186	52,2	47,8	100,0
Master indifférencié	164	66,5	33,5	100,0
TOTAL	1 434	67,2	32,8	100,0

Source : fichiers SISE 2006-2007, 2007-2008 et 2008-2009, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

En conclusion, plus que de sérier les déterminants à une orientation en master, ce texte aura sans doute contribué davantage à mettre en exergue les différents registres qui président à des orientations et à la complexité de ce phénomène qui doit articuler trajectoires sociales et scolaires, offre de formation et contexte institutionnel relevant tout autant de l'évolution du marché du travail que des contraintes d'alimentation des diplômes. Les STAPS constituent de ce point de vue un point de vue intéressant pour étudier les effets de la baisse de l'emploi public sur l'orientation des étudiants et des réformes universitaires. Traditionnellement tournée vers la formation des enseignants, la filière STAPS peine cependant à retenir les étudiants au-delà du M1 et se tourne vers de nouveaux publics pour alimenter ses masters professionnels. L'offre de formation proposée en master ne semble correspondre que partiellement aux attentes des étudiants de STAPS. On peut y voir le signe d'un décalage entre des projets professionnels orientés vers l'enseignement et une professionnalisation conduisant à d'autres débouchés que ceux de l'enseignement. La récente réforme de la formation des enseignants et la création du master enseignement aura peut-être dans les années à venir de nouvelles répercussions sur cette filière.

Encadré méthodologique

Les données sont issues des fichiers des inscriptions annuelles SISE (système d'information sur le suivi de l'étudiant) produits par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et notamment des années 2006-2007, 2007-2008 et 2008-2009. Les données ont été couplées afin de suivre des cohortes. Les étudiants ont été sélectionnés ainsi :

Pour l'orientation des étudiants de licence de STAPS :

⇒ Inscrits en L3 STAPS (discipline SISE) en 2007-2008

⇒ Non réinscrits en licence STAPS (discipline SISE) en 2008-2009 (en approchant ainsi uniquement les diplômés).

⇒ 6 208 étudiants sélectionnés

Pour les entrants en M1 STAPS en 2007-2008 :

⇒ Inscrits en master 1ère année de STAPS (discipline SISE) en 2007-2008

⇒ Non inscrits en master STAPS en 2006-2007

⇒ 2 943 étudiants sélectionnés

3/ Pour les flux direct en M2

⇒ Inscrits en M2 STAPS en 2008-2009

⇒ Non réinscrits en master (1ère ou 2ème année) STAPS en 2007-2008

⇒ 470 étudiants sélectionnés

Bibliographie

Calmand J., Hallier P., « Être diplômé de l'enseignement supérieur, un atout pour entrer dans la vie active », Céreq, *Bref*, n° 253, juin 2008.

Convert B., « Des hiérarchies maintenues. Espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001 ? Actes de la recherche en sciences sociales, n° 149, 2003.

Dumoulin C., Filhon A. (2011), « Professionnaliser l'université : la création des DEUG en 1973 » in M. Millet, G. Moreau (dir), *La société des diplômes*, Paris, La Dispute.

Grelet Y. (2006), « Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes », Cereq, *Bref*, n°228, mars.

Jugnot S., Epiphane D., Calmand J. (2010), « Les chiffres des lettres. L'insertion des diplômés de lettres et sciences humaines », Cereq, *Bref,* n° 274, mai.

Partie II – Parcours étudiants post L3

2. Plutot insertion professionnelle

L'insertion des L3 : quelques données de cadrage

Julien Calmand[*], *Dominique Epiphane*[*]

En 2004, 380 000 jeunes sont sortis de l'enseignement supérieur[1]. Ces jeunes ont effectué leurs études dans un contexte où celui-ci était en pleine mutation. En effet, depuis 1999 et la conférence ministérielle de Bologne, améliorer son efficacité pour développer « l'économie de la connaissance » est devenu une priorité de l'Union européenne. Dans ce cadre, le système LMD (licence-master-doctorat) a été mis en place afin d'harmoniser les diplômes en Europe. La génération des jeunes qui ont quitté le système éducatif en 2004 a été témoin de ses prémices sans pour autant être encore entièrement directement concernée. En revanche, elle a largement bénéficié des initiatives des pouvoirs publics pour structurer l'ensemble du système de formation supérieur autour de la professionnalisation des diplômes afin de renforcer « l'efficacité » de l'enseignement supérieur en matière d'insertion professionnelle. Cette professionnalisation se concrétise, au niveau L, principalement par le développement des licences professionnelles.

Désormais, avec le LMD, obtenir un diplôme de niveau L (bac+3) est donc présenté comme un premier seuil. En 2004, parmi les sortants de l'enseignement supérieur, près de 13 % sont entrés sur le marché du travail avec une licence en poche : un peu moins de 13 000 avec une licence professionnelle et un peu plus de 38 000 avec une licence générale. Si, en licence générale, les étudiants sont majoritairement des étudiantes (les jeunes femmes représentent plus des deux tiers des effectifs), en licence professionnelle, elles représentent seulement un peu plus d'un tiers des jeunes diplômés. En 2004, l'apprentissage reste peu répandu chez les sortants de l'enseignement supérieur (7 %), mais il représente près de 20 % des diplômes dispensés dans le cadre des licences professionnelles. Les étudiants de licence sortis en 2004 ont, dans leur grande majorité, déjà côtoyé le marché du travail : plus du tiers des licenciés généraux ont déjà occupé un emploi régulier pendant leurs études ; c'est seulement le cas d'un dixième des licenciés professionnels. La plupart d'entre eux ont en revanche réalisé des stages au cours de leurs d'études : 95 % des diplômés de licence professionnelle (contre un peu moins de la moitié de ceux de licence générale).

Les jeunes entrés sur le marché du travail en 2004 sont entrés dans un contexte économique très difficile. Trois ans après la fin de leurs études (en 2007), encore 14 % d'entre eux étaient au chômage. Les jeunes qui se sont présentés sur le marché du travail sortis avec un diplôme de l'enseignement supérieur ont été moins exposés que les autres aux aléas de la conjoncture, mais selon les filières, ils y ont été, plus ou moins sensibles. Ainsi, l'analyse de l'insertion des jeunes sortants au niveau L3 montre que les jeunes qui sont sortis d'une licence professionnelle ont mieux résisté au déclin de l'activité économique que ceux qui se sont présenté sur le marché du travail avec une licence générale.

1. La réussite des diplômés de licence professionnelle sur le marché du travail

Au cours des dernières années, l'offre de formation au niveau L s'est très fortement développée : en 2004, plus de 1 600 licences professionnelles étaient disponibles en France, contre seulement 176 en 2000. La mise en place de ce diplôme a notamment permis aux étudiants de BTS et DUT de poursuivre leurs études une année supplémentaire et de valider une formation professionnelle au niveau bac+3. Ainsi plus de la moitié des jeunes sortis en 2004 avec comme plus haut diplôme une licence professionnelle sont titulaires d'un BTS et plus d'un tiers, d'un DUT.

L'analyse de l'insertion des diplômés d'une licence professionnelle montre une réelle efficacité de ce diplôme sur le marché du travail. En 2007, plus de 90 % d'entre eux sont en emploi et la grande majorité est, trois ans après leur entrée dans la vie active, sur un contrat à durée indéterminée (cf. tableau 1). La part de ceux et celles qui travaillent à temps partiel est très faible, y compris à l'issue des filières tertiaires. À ce niveau de sortie, les diplômés des filières professionnelles sont également mieux rémunérés que leurs

[*] Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq).

[1] Les analyses présentées ci-dessous sont principalement issues des résultats de l'enquête « Génération 2004 » du Céreq sur les sortants du système éducatif en 2004 interrogés en 2007. Les résultats détaillés ont été publiés dans : Calmand J., Epiphane D., Hallier P., 2009, *De l'enseignement supérieur à l'emploi : voies rapides et chemins de traverse*, Céreq, *Notes Emploi Formation* n°43.

homologues des filières générales même si l'accès à la catégorie cadre reste peu fréquente : trois ans après leur entrée sur le marché du travail, seulement 13 % des licenciés professionnels ont accédé à ce statut. La comparaison de leurs modalités d'insertion à l'aune de celles de leurs confrères issus de BTS ou DUT montre qu'une année d'études supplémentaire semble profitable : leur taux de chômage est inférieur et les proportions d'emplois à durée indéterminée, de cadres et de professions intermédiaires sont nettement supérieures. De même, les salaires médians sont plus élevés (de respectivement 100 et 200 euros aux DUT et BTS) (cf. tableau 2).

Tableau 1 : Situation professionnelle en 2007 des jeunes diplômés L3

Plus haut diplôme :	Taux de chômage	Part des EDI	Part de temps partiel	Taux de cadres	Taux de P.I.	Salaire médian
Licences générales	**7%**	**70%**	**19%**	**16%**	**65%**	**1 420 €**
Maths, Physique, Chimie	*3%*	*73%*	*12%*	*41%*	*55%*	*1 500 €*
Biologie, Santé	*10%*	*82%*	*17%*	*10%*	*79%*	*1 500 €*
Sciences de l'ingénieur	*3%*	*86%*	*13%*	*15%*	*71%*	*1 500 €*
Licences Sciences dures	***5%***	***79%***	***14%***	***25%***	***66%***	***1 500 €***
Lettres	*5%*	*76%*	*17%*	*15%*	*69%*	*1 500 €*
Langues	*10%*	*69%*	*20%*	*12%*	*62%*	*1 430 €*
Arts	*18%*	*52%*	*38%*	*14%*	*64%*	*1 100 €*
Histoire, Géographie	*6%*	*65%*	*21%*	*11%*	*72%*	*1 360 €*
Psychologie	*12%*	*59%*	*23%*	*5%*	*71%*	*1 240 €*
Sciences de l'Education et autres LSH	*5%*	*65%*	*14%*	*7%*	*78%*	*1 410 €*
Staps	*3%*	*67%*	*20%*	*26%*	*59%*	*1 400 €*
Licences LSH	***7%***	***66%***	***20%***	***14%***	***68%***	***1 400 €***
Droit, Sciences Politiques	*13%*	*76%*	*17%*	*19%*	*49%*	*1 470 €*
Economie, Gestion, Communication	*10%*	*73%*	*18%*	*22%*	*56%*	*1 470 €*
A.E.S	*8%*	*70%*	*18%*	*10%*	*59%*	*1 300 €*
Licences Droit, Economie, Gestion	***10%***	***73%***	***18%***	***17%***	***55%***	***1 400 €***
Licences professionnelles	**6%**	**81%**	**3%**	**13%**	**65%**	**1 500 €**
Spécialités Agricoles	*12%*	*67%*	*5%*	*6%*	*59%*	*1 350 €*
Transf° (Agro-alimentaire, Chimie)	*5%*	*75%*	*2%*	*8%*	*74%*	*1 500 €*
Génie civil, Construct°, Bois	*3%*	*94%*	*1%*	*16%*	*75%*	*1 640 €*
Méca, Electricité, Electro	*5%*	*85%*	*0%*	*11%*	*74%*	*1 590 €*
Gest° P° ind. (concept°, maint., automat…)	*5%*	*82%*	*1%*	*11%*	*71%*	*1 590 €*
Licences industrielles	***5%***	***81%***	***2%***	***10%***	***72%***	***1 540 €***
Gestion, RH, Finances	*7%*	*88%*	*3%*	*18%*	*52%*	*1 500 €*
Commerce-Vente	*8%*	*87%*	*1%*	*15%*	*58%*	*1 500 €*
Information, Communication	*4%*	*77%*	*7%*	*19%*	*68%*	*1 500 €*
Services personnes (Tourisme, Social)	*8%*	*67%*	*14%*	*6%*	*52%*	*1 300 €*
Services collectivité (Urbanisme, envirt)	*5%*	*69%*	*3%*	*10%*	*60%*	*1 400 €*
Licences tertaires	***6%***	***80%***	***5%***	***15%***	***58%***	***1 470 €***

Source : Céreq - Génération 2004 interrrogée en 2007

Tableau 2 : Situation professionnelle comparée des L2 et L3 (en 2007)

Plus haut diplôme :	Taux de chômage	Part des EDI	Part de temps partiel	Taux de cadres	Taux de P.I.	Salaire médian
BTS	**8%**	**71%**	**8%**	**5%**	**49%**	**1 310 €**
Spécialités industrielles	6%	73%	4%	5%	54%	1 400 €
Spécialités tertiaires	10%	70%	11%	5%	45%	1 260 €
DUT	**8%**	**76%**	**6%**	**11%**	**56%**	**1 410 €**
Spécialités industrielles	7%	72%	3%	8%	68%	1 500 €
Spécialités tertiaires	9%	78%	7%	12%	49%	1 370 €
L2 universitaires	**12%**	**63%**	**20%**	**20%**	**43%**	**1 260 €**
Sciences Dures	16%	71%	15%	20%	54%	1 450 €
Lettres et Sciences Humaines	9%	62%	27%	10%	53%	1 200 €
DEUG Droit, Eco., Gestion	12%	62%	20%	23%	37%	1 259 €
Licences générales	**7%**	**70%**	**19%**	**16%**	**65%**	**1 420 €**
Sciences dures	5%	79%	14%	25%	66%	1 500 €
L.S.H.	7%	66%	20%	14%	68%	1 400 €
Droit, Economie, Gestion	10%	73%	18%	17%	55%	1 400 €
Licences professionnelles	**6%**	**81%**	**3%**	**13%**	**65%**	**1 500 €**
Spécialités industrielles	5%	81%	2%	10%	72%	1 540 €
Spécialités tertiaires	6%	80%	5%	15%	58%	1 470 €

Source : Céreq - Génération 2004 interrrogée en 2007

Pour autant, il existe des disparités entre les différentes filières. Ainsi, si certaines d'entre elles, comme les filières génie civil ou mécanique-électricité cumulent une importante proportion de jeunes en emploi trois ans après leur formation, une forte proportion d'emploi à durée illimitée et des salaires supérieurs à la moyenne, d'autres au contraire, comme services aux personnes ou services aux collectivités semblent réserver davantage de difficultés à leurs diplômés. Globalement, à l'instar de leurs homologues diplômés de niveau bac+2, les jeunes issus des filières industrielles semblent plus favorisés sur le marché du travail que ceux des filières tertiaires (cf. tableau 1).

À la différence des filières professionnelles, les filières générales ne semblent pas constituer un atout pour les jeunes désirant se présenter directement sur le marché du travail sans poursuivre d'études supérieures au-delà de la licence. La situation professionnelle des jeunes diplômés et sortants de licence générale qui n'ont pas complété leur cursus par un passage à l'IUFM est particulièrement préoccupante : leur taux de chômage en 2007 s'élève à 10 % et la part de ceux qui, en emploi, occupent un EDI (emploi à durée illimitée) se réduit à 62 %. De même, les rémunérations baissent significativement (cf. tableau 3).

Tableau 3 : Situation professionnelle en 2007 des diplômés de licences générales (hors IUFM)

Plus haut diplôme :	Taux de chômage	Part des EDI	Part de temps partiel	Taux de cadres	Taux de P.I.	Salaire médian
Licences générales (hors IUFM)	**10%**	**62%**	**23%**	**12%**	**61%**	**1 300 €**
Maths, Physique, Chimie	*7%*	*46%*	*14%*	*25%*	*61%*	*1 350 €*
Biologie, Santé	*9%*	*75%*	*21%*	*13%*	*67%*	*1 400 €*
Sciences de l'ingénieur	*4%*	*82%*	*11%*	*7%*	*73%*	*1 490 €*
Licences Sciences dures	***6%***	***69%***	***16%***	***15%***	***67%***	***1 400 €***
Lettres	*11%*	*57%*	*44%*	*10%*	*63%*	*1 080 €*
Langues	*14%*	*62%*	*21%*	*8%*	*58%*	*1 270 €*
Arts	*22%*	*44%*	*45%*	*13%*	*59%*	*1 010 €*
Histoire, Géographie	*11%*	*58%*	*28%*	*10%*	*66%*	*1 200 €*
Psychologie	*17%*	*45%*	*30%*	*2%*	*66%*	*1 200 €*
Sciences de l'Education et autres LSH	*7%*	*60%*	*22%*	*5%*	*74%*	*1 270 €*
Staps	*6%*	*68%*	*22%*	*17%*	*63%*	*1 280 €*
Licences LSH	***12%***	***56%***	***27%***	***9%***	***65%***	***1 200 €***
Droit, Sciences Politiques	*14%*	*73%*	*11%*	*18%*	*47%*	*1 400 €*
Economie, Gestion, Communication	*10%*	*72%*	*15%*	*25%*	*51%*	*1 470 €*
A.E.S	*8%*	*70%*	*19%*	*7%*	*55%*	*1 300 €*
Licences Droit, Economie, Gestion	***10%***	***72%***	***15%***	***18%***	***51%***	***1 400 €***

2. Beaucoup de professeurs parmi les licenciés de filières générales

Sans grande surprise, un grand nombre des licenciés des filières générales de l'université travaillent donc majoritairement dans le secteur de l'éducation. Ainsi, plus de 60 % des licenciés en sciences dures et ou en lettres et sciences humaines sont, en 2007, professeurs des écoles, maîtres auxiliaires ou professeurs de l'enseignement secondaire (cf. tableau 4). Cette proportion est bien moins importante chez les diplômés des filières de droit, sciences économiques et gestion, qui occupent quant à eux plus souvent des emplois en tant que cadre, profession intermédiaire ou employé dans les fonctions administratives ou commerciales dans les entreprises. La plupart des jeunes qui travaillent dans le secteur de l'Education nationale avaient comme projet professionnel de travailler dans ce secteur au moment du baccalauréat (Calmand, Epiphane et Jugnot 2010).

Quant aux jeunes diplômés de licences professionnelles, ils ont des débouchés proches de leurs homologues de BTS/DUT avec, cependant, une propension à devenir cadre ou profession intermédiaire plus élevée et donc des niveaux de rémunération supérieurs. Près de la moitié des jeunes de licence professionnelle industrielle occupe un emploi de technicien : ils représentent un dixième de l'ensemble des techniciens présents dans Génération 2004. Ils travaillent principalement dans l'industrie des biens d'équipements et l'automobile mais aussi dans les services qualifiés aux entreprises. Près d'un tiers des jeunes licenciés des filières tertiaires sont classés en tant que profession intermédiaire administrative et commerciale en entreprise mais aussi en tant que technicien en informatique et télécommunications. Les principaux secteurs représentés sont le service qualifié aux entreprises et le commerce. Au total, les deux tiers de l'ensemble des jeunes licenciés occupent, trois ans après la fin de leurs études, un emploi classé dans la catégorie des « professions intermédiaires » et seulement 13 % ont un statut de cadre.

Tableau 4 : Principales professions occupées en 2007 par les diplômés de L3

Après une licence générale :	Part de la profession		Salaire médian net mensuel
Ensemble Licences Sciences dures			**1 500 €**
Professeurs des écoles, Maîtres auxiliaires, Aides éducateurs, …	**44%**		**1 500 €**
dont Professeurs des écoles		*30%*	
dont Maîtres auxiliaires		*7%*	
dont Aides-éducateurs et autre personnel éducation		*4%*	
Professions scientifiques (yc prof secondaire)	**25%**		**1 650 €**
dont Professeurs de l'enseignement secondaire		*23%*	
Ensemble Licences Lettres et Sciences humaines			**1 400 €**
Professeurs des écoles, Maîtres auxiliaires, Aides éducateurs, …	**50%**		**1 450 €**
dont Professeurs des écoles		*28%*	
dont Aides-éducateurs et autre personnel éducation		*12%*	
dont Moniteurs, Educateurs sportifs		*4%*	
dont Maîtres auxiliaires		*3%*	
Professions scientifiques (yc prof secondaire)	**12%**		**1 600 €**
dont Professeurs de l'enseignement secondaire		*12%*	
Professions intermédiaires santé social	**7%**		**1 300 €**
dont Spécialistes de l'intervention socio-éducative		*4%*	
dont Spécialistes de l'animation socioculturelle et des loisirs		*2%*	
Professions intermédiaires administratives & commerciales des entreprises	**6%**		**1 330 €**
Ensemble Licences Droit, Sc. Eco, Gestion			**1 400 €**
Professeurs des écoles, aides-éducateurs	**21%**		**1 450 €**
dont Professeurs des écoles		*12%*	
dont Aides-éducateurs et autre personnel éducation		*6%*	
Professions intermédiaires administratives & commerciales des entreprises	**16%**		**1 410 €**
dont Secrétaires de direct°, Techniciens administratifs		*7%*	
Employés administratifs des entreprises	**11%**		**1 260 €**
Professions intermédiaires santé social	**9%**		**1 350 €**
dont Spécialistes de l'intervention socio-éducative		*6%*	

Après une licence professionnelle :

Ensemble Licences industrielles			**1 540 €**
Techniciens	**46%**		**1 520 €**
dont Techniciens en mécanique, travaux des métaux		*13%*	*1 550 €*
dont Techniciens de prod° des ind. de transf° (agroaliment., chimie, métal…)		*8%*	
dont Dessinateurs et Techniciens du BTP		*6%*	
dont Techniciens logistique, maintenance (hors informatique), environnement		*6%*	
dont Techniciens, experts recherche publique		*5%*	
Professions intermédiaires administratives & commerciales des entreprises	**11%**		**1 590 €**
dont Technico-commerciaux, représentants		*5%*	
Ouvriers qualifiés industriels	**8%**		**1 500 €**
Ingénieurs et cadres techniques des entreprises	**7%**		**1 990 €**
Contremaîtres, agents de maîtrise	**7%**		**1 700 €**
Ensemble Licences tertiaires			**1 470 €**
Professions intermédiaires administratives & commerciales des entreprises	**30%**		**1 500 €**
dont Secrétaires de direct°, Techniciens administratifs		*6%*	
dont Technico-commerciaux, représentants		*6%*	
dont Maitrise des magasins de vente, Acheteurs		*6%*	
dont Techniciens et commerciaux banques, assurances		*5%*	
Techniciens	**19%**		**1 510 €**
dont Techniciens en informatique et télécommunications		*10%*	
Employés administratifs des entreprises	**10%**		**1 300 €**
Cadres administratifs & commerciaux des entreprises	**7%**		**1 800 €**
dont Cadres banques, assurances		*4%*	

Source : Céreq - Génération 2004 interrrogée en 2007

3. Trois enquêtes et des résultats similaires

Globalement, l'ensemble des résultats décrits ci-dessus avaient déjà été observés en 2004 lors de l'enquête sur la Génération entrée sur le marché du travail en 2001. À cette époque, les premiers diplômés de licence professionnelle avaient déjà moins de difficultés à s'insérer que les diplômés de licence générale, ils avaient également plus de facilités à se stabiliser et sur ce même marché.

La meilleure insertion des diplômés de licence professionnelle semblent se confirmer en 2010 avec les résultats présentés ci-dessous sur les sortants de 2007. Les écarts en termes de taux de chômage, de stabilisation dans l'emploi et de rémunération ayant même tendance à s'accroître au sein de la dernière génération observée…

	Taux de chômage	Part de cadres	EDI	Salaire net mensuel médian
Génération 2001 (en 2004)				
Licence Générale	12%	22%	67%	1.300
Licence Professionnelle	9%	17%	78%	1.400
Génération 2004 (en 2007)				
Licence Générale	7%	16%	70%	1.420
Licence Professionnelle	6%	13%	81%	1.500
Génération 2007 (en 2010)				
Licence Générale	10%	17%	70%	1.400
Licence Professionnelle	7%	18%	80%	1.600

NB : Les résultats de Génération 2007 sont sujets à modification. Sources : Enquêtes Génération du Céreq.

Bibliographie

Calmand J., Hallier P. (2008), « Être diplômé de l'enseignement supérieur, un atout pour entrer dans la vie active », Céreq, *Bref,* n° 253.

Calmand J., Epiphane D., Hallier P. (2009), *De l'enseignement supérieur à l'emploi : voies rapides et chemins de traverse*, Céreq, Notes Emploi Formation, n° 43.

Calmand J., Epiphane D., Jugnot S. (2010), « Les chiffres des lettres. L'insertion des diplômés de lettres et sciences humaines », Céreq, *Bref,* n° 274.

Sortir de L3 et entrer sur le marché du travail : l'accès au premier emploi

Philippe Lemistre[*]

La mise en place des BAIP nécessite d'établir un état des lieux des processus d'intermédiation sur le marché du travail, ceci afin de permettre à ce nouvel acteur de tenter de pallier les difficultés de certaines populations. À cette fin, l'enquête Génération 2004 du Céreq décrit le parcours d'études puis le parcours en emploi durant les trois premières années de vie active. La population des détenteurs de L3 à fait l'objet d'un sur-échantillonnage permettant d'effectuer des analyses par secteur disciplinaire. Le sur-échantillonnage s'inscrit dans des questionnaires réduits ou subsistent néanmoins une question relative aux principaux modes d'intermédiations (ANPE, ML et PAIO, APEC, établissement de formation, relations, petite annonce, candidature spontanée, intérim, autres). Pour chaque secteur disciplinaire le rôle de chacun de ces modes d'intermédiation peut être examiné ainsi que le lien entre insertion et mode d'accès à l'emploi à secteur disciplinaire donné : durée d'accès à l'emploi, qualification de l'emploi, salaire.

Les principales investigations qui font l'objet du premier développement concernent ces aspects. Des analyses « toutes choses égales par ailleurs » tentent notamment de mettre en exergue les liens entre modes et qualité de l'insertion. Le parcours scolaire antérieur, largement détaillé dans l'enquête, est aussi pris en compte.

L'enquête complète propose, pour un échantillon nettement plus réduit, plus de détail sur le mode d'accès à l'emploi. Cette enquête sera donc mobilisée pour détailler pour chaque modalité d'accès à l'emploi ce que celle-ci recouvre concrètement. Par exemple, un jeune qui déclare avoir trouvé son premier emploi par l'intermédiaire de son établissement de formation peut faire référence à des stages ou à une intermédiation plus directe.

Le fichier constitué à partir de la base allégée concerne tous les jeunes sortants de L3 en 2004, diplômés ou non, qui ont eu au moins un premier emploi entre 2004 et 2007. Sont exclus tous les emplois déclarés comme des jobs de vacances. Le fichier constitué est de 6 320 individus représentatifs de 21 894 sortants de L3. Le regroupement des secteurs disciplinaires a été effectué en fonction des effectifs non pondérés disponibles.

Nous produirons également, notamment en annexe, quelques résultats d'une étude séparant licences générales et licence professionnelles (Lemistre 2010a). Cette étude ne porte que sur les diplômés, les non-diplômés sortants de L3 étant pratiquement tous des sortants de licence générale.

[*] Centre associé régional Céreq de Toulouse, CERTOP CNRS université de Toulouse.

1. Sortants de L3 et marché du travail : descriptions

1.1. Caractéristiques des sortants de L3 et de leur premier emploi

Tableau 1a
LES INDIVIDUS SORTANTS DE L3 EN PREMIER EMPLOI %

mode d'accès à l'emploi		type de baccalauréat	
ANPE, ML, PAIO	8,2	bac pro pas de bac	4,2
APEC	0,2	bac L	18,6
établissement de formation	11,9	bac ES	21,0
relations	29,9	bac S	28,2
petite annonce	11,5	bac STT	10,4
candidature spontanée	19,5	bac STI	11,9
intérim	7,1	bac STL	2,2
autres	11,8	bac SMS	1,2
licence professionnelle	42,8	bac STAE, STPA	1,8
licence obtenue	87,0	hôtellerie et autres bac technologique	0,5
apprentissage	6,1	après la terminale	
secteur disciplinaire L3		DEUG, L1, capacité en droit	44,9
sciences de la vie biologie santé	5,1	IUT	21,2
autres sciences (dont math, physique, chimie)	5,9	BTS	25,3
Informatique	6,1	prépa, école	3,8
STAPS	3,9	médecine, pharma,	1,3
autres Sciences et technologie	15,8	autres	3,4
arts	3,9	âge 2004	
lettres, langues	11,6	moins de 23 ans	51,8
histoire géographie aménagement	5,2	23 ans	20,0
psychologie, sciences cognitives	2,6	24 ans	13,2
sciences de l'éducation	6,0	25 ans	6,9
sociologie démographie	1,6	26 et plus	8,1
sciences de l'information et de la communication	3,6	femme	43,9
sciences juridiques et sciences politiques	6,9	père au chômage en 2004	12,7
sciences économiques	3,1	profession du père	
sciences de gestion	13,6	ouvrier	17,8
administration économique et sociale	5,1	employé	20,1
		profession intermédiaire	12,8
		cadre	27,5
		artisan commerçant chef d'entreprise	10,4
		agriculteur	3,6
		NSP jamais travaillé	7,7

On retrouve des particularités connues mais qu'il nous semble nécessaire de rappeler :

- la très grande majorité des universitaires est issue des filières générales (67,8 %), la démocratisation de l'enseignement a néanmoins amené de plus en plus de bacheliers de la filière technologique à entrer à l'université (28 %). En revanche, la part de bacheliers professionnels qui atteignent la troisième année universitaire est logiquement faible (moins de 4,2 %). Les bacheliers issus des filières professionnels sont deux fois plus nombreux parmi les diplômés de licence professionnelles,

les bacs généraux représentant néanmoins plus de 50 % des sortants de licences professionnelles (annexe A1) ;

- presque la moitié (46,5 %) des sortants de L3 en emploi a un parcours BTS ou DUT après la terminale. Ceci à nouveau assez logiquement puisque la majorité des étudiants de ces filières poursuivent leurs études de plus en plus fréquemment vers une licence professionnelle (42,8 % des sortants de L3) dont ils constituent près de 80 % des sortants contre un peu moins de 20 % pour les licences générales (Annexe 1) ;
- l'origine sociale des L3 sortants ne reflète pas la structure réelle de la population active. Toutefois, si l'on constate, comme c'est toujours le cas, une sur- représentation des enfants de père cadre, ce n'est pas le cas pour les enfants de professions intermédiaires. Par ailleurs, la profession des parents n'a pas d'influence directe sur l'accès à l'une des deux filières (générale professionnelle). C'est en amont que semble s'opérer la sélection sociale (Lemistre 2010a).

Les modes d'accès à l'emploi sont relativement diversifiés avec une modalité dominante : les relations qui représentent 29,9 % des intermédiations. L'établissement de formation est à l'origine de l'insertion au premier emploi pour un peu plus d'un jeune sur dix (11,9 %). Un tel résultat est relativement modeste et semble légitimer un rôle des universités à renforcer dans ce domaine. D'autant plus que les modes d'accès à l'emploi sans intermédiaires représentent la moitié des modalités d'accès à l'emploi (49,9 % dont autres). S'ajoute à cela un rôle très limité des intermédiaires « classiques » du marché du travail ANPE, missions locales, PAIO, APEC (8,4 %). Pour ce dernier cas, les caractéristiques des emplois donnent une explication simple (tableau 3) : seuls 6,5 % des premiers emplois des sortants de L3 sont des emplois cadres. Considérant que cette qualification était censée être la cible pour ce niveau d'études il y a trente ans (Affichard 1981), on retrouve ici l'un des effets connus de l'expansion scolaire qui accroît les niveaux d'études requis.

La base allégée sur-échantillonnée pour les L3 ne permet pas de clarifier le contenu des modalités : établissement de formation et relations. En revanche, la base complète propose des variables liées à une connaissance antérieure de l'entreprise qui permettent de préciser en partie le sens de ces modalités. La sélection réalisée est la même que pour la base allégée avec évidemment un échantillon nettement moindre de 1 428 individus toujours représentatif de près de 22 000 jeunes.

Tableau 1b

ÉTABLISSEMENT DE FORMATION ET RELATIONS

% (%licences générales ; %licence professionnelles)	Établissement de formation	Relations
Connaissance antérieure de l'entreprise (stage, apprenti, salarié)	45,5% (35 ; 55)	37,6% (32 ; 50)
dont *Stage dans l'entreprise pendant les études*	*26,4% (14 ; 37)*	*13,7% (9 ; 28)*
apprenti	*12,2% (12 ; 12)*	*13,7% (9 ; 28)*
salarié	*6,90% (8 ; 5)*	*10,20% (22 ; 17)*
Connaissait une personne avant ce 1er emploi dans l'entreprise	14,5% (14 ; 15)	66,5% (68 ; 64)
dont *Relations professionnelles*	*5,3% (3 ; 7)*	*12,4% (11 ; 15)*
Relations personnels	*4,4% (5 ; 4)*	*48,1% (51 ; 39)*
Relations professionnelles et personnels	*4,7% (5 ; 4)*	*6% (5 ;9)*

Avoir trouvé un emploi via l'établissement de formation relève en partie de réseaux professionnels constitués grâce cet établissement. En effet, dans 45,5 % des cas, l'entreprise était déjà connue du salarié, soit via l'apprentissage (12,2 %) soit via un stage (26,4 %). L'efficacité du stage pour l'insertion est surtout le fait des licences professionnelles pour lesquelles il est à la fois plus fréquent, plus long, et vraisemblablement davantage en lien avec la formation. Plus encore, l'apprentissage concerne quasi exclusivement les licences professionnelles (annexe A1). C'est sans le moindre doute la raison pour laquelle l'établissement de formation joue un rôle deux fois plus important pour les diplômés de licences professionnelles (annexe A1). Reste que dans la majorité ou la quasi-majorité des cas (45 % pour les licences professionnelles) l'établissement de formation joue un rôle à l'insertion sans lien a priori avec une présence antérieure dans l'entreprise liée à l'établissement. Comme l'établissement de formation ne joue un rôle que dans un peu plus de 10 % des cas (11,9 % tableau 1a), cela laisse 5 % où l'intermédiation de l'établissement est efficace hors stage et apprentissage, soit pour un jeune sur vingt. Un résultat qui n'est pas négligeable mais pourrait néanmoins vraisemblablement être amélioré surtout dans certaines filières comme nous le verrons plus loin.

Parmi les jeunes qui déclarent avoir trouvé leur emploi grâce à des relations, 37,6 % connaissaient déjà l'entreprise dont 27,4 % via un stage ou l'apprentissage. Si ces jeunes n'ont pas déclaré avoir trouvé leur emploi grâce à l'établissement de formation, malgré le rôle des stages et de l'apprentissage, c'est tout simplement car ces premières expériences ont été possibles grâce à l'intermédiation d'une relation souvent personnelle. Pour l'ensemble des jeunes qui ont eu recours aux relations via une connaissance dans l'entreprise, les relations personnelles jouent, en effet, un rôle dans près de trois quart des cas (48,1/66,5 = 72 %). Les réseaux de relation qui conduisent à l'emploi restent néanmoins complexes puisque dans près d'un tiers des cas (100 - 66,5), il ne s'agit pas d'une connaissance directe dans l'entreprise.

Près de 80 % des premiers emplois sont à temps plein. Néanmoins on retrouve la dichotomie hommes/femmes : 30,3 % des femmes sont à temps partiel contre 13 % des hommes. Toutefois, la situation est moins déséquilibrée parmi les sortants diplômés de licences professionnelles, l'écart homme femmes étant de 5,5 %. Ces écarts reflètent en réalité surtout des spécificités des filières, soit une ségrégation homme/femme effectuée en amont dans le système éducatif (Lemistre *op. cit.*).

Tableau 2

CARACTERISTIQUES DES PREMIERS EMPLOIS DES L3

quotité de travail		secteur d'activité	
temps plein	77,3	Agriculture, sylviculture, pêche	1,1
80%	2,8	Industries agricoles et alimentaires	3,0
60%	4,6	Industrie des biens de consommation	2,5
50%	9,1	Industrie automobile	1,3
40%	1,6	Industries des biens d'équipement	4,0
20%	3,3	Industries des biens intermédiaires	4,9
moins de 8 heures hebdo	1,4	Énergie	0,7
région premier emploi		Construction	4,5
Île-de-France	17,8	Commerce	14,5
Champagne-Ardenne	1,3	Transports	2,5
Picardie	2,3	Activités financières	4,6
Haute-Normandie	2,0	Activités immobilières	0,9
Centre	3,5	Services aux entreprises	14,1
Basse-Normandie	1,8	Services aux particuliers	9,7
Bourgogne	2,3	Éducation, santé, action sociale	22,1
Nord-Pas-de-Calais	6,3	Administration	9,2
Lorraine	4,1	indéterminé	0,4
Alsace	3,0	taille de l'entreprise (hors fonction publique)	
Franche-Comté	1,6	moins de 10 salariés	15,7
Pays De La Loire	5,4	10 à 19	9,8
Bretagne	5,1	20 à 49	12,3
Poitou-Charentes	2,5	50 à 199	15,9
Aquitaine	4,7	200 à 499	7,9
Midi-Pyrénées	5,7	500 et plus	8,3
Limousin	1,2	NSP (Ne pas citer)	2,3
Rhone-Alpes	10,8	Territoire	
Auvergne	2,5	Pôle urbain	75,2
Languedoc-Roussillon	3,8	Commune monopolarisée	6,8
Provence-Alpes-Côte d'Azur	7,3	Commune multipolarisée	2,0
Corse	0,9	Espace à dominante rurale	12,1
Étranger	0,4	indéterminé	3,7
Dom-Tom	3,6	Statut	
nature de l'entreprise		Fonctionnaire	4,6
Éducation nationale	12,9	CDI	27,0
Armée	0,5	CDD	41,9
Autre État	2,7	Apprentissage	0,4
Collectivités territoriales	4,6	Intérim	11,9
Hôpitaux	1,0	Contrat de professionnalisation	2,2
Divers secteurs publics	1,3	CAE, CES, CEC	0,8
Sécurité sociale	0,4	autres CDD	11,0
Entreprise publique nationalisée	1,6		
Secteur privé	70,6		
Indéterminé	4,4		

70 % des emplois relèvent du secteur privé, avec une surreprésentation de l'Education nationale côté public et des sortants de filière générale (86,6 % des sortants de licence professionnelle ont un premier emploi dans le secteur privé), même si le secteur privé domine aussi pour les sortants de filières générales. Concernant l'Education nationale, il pourrait s'agir d'enseignants, puisque le niveau requis au concours est L3. Or, le cylindrage de l'échantillon exclut les jeunes sortants de première année d'IUFM, il ne reste donc que d'éventuels candidats libres aux concours de la fonction publique qui s'avèrent très peu nombreux au sein des L3 en premier emploi dans la fonction publique. Ainsi, ces salariés de la fonction publique dans l'Education nationale occupent pour plus de 70 % d'entre eux des emplois de maître auxiliaires, aides éducateurs et surveillants, pour 10 % des autres emplois précaires de la fonction publique, dont la moitié d'employés ; enfin 20 % sont enseignants, mais moins d'un tiers de ces enseignants sont fonctionnaires ou en CDI. La part des fonctionnaires demeure en effet globalement très faible (4,6 %). Celle des CDI est de 27 %[1]. En clair, les sortants de L3 qui sont dans la fonction publique sont très majoritairement issus de filières générales et occupent des emplois précaires très présents au sein de la fonction publique (Dauty et Lemistre 2006).

Hors fonction publique, les emplois sont pourvus à parts égales entre les PME de moins de 50 salariés et les autres entreprises de plus grande taille. La répartition sectorielle fait nettement ressortir une prédominance des emplois de services (23,8 %) et du secteur commerce (14,5 %), secteur où domine la main d'œuvre peu qualifiée parmi les jeunes. La répartition entre qualifications est nettement marquée par le secteur disciplinaire universitaire, comme on peut le voir dans le tableau 3. Par exemple, 78 % des jeunes sortants de L3 de la filière informatique sont cadre ou profession intermédiaire contre 46% des sortants d'AES. On peut considérer que certains de ces emplois, sont des premiers emplois de passage vers la qualification. Toutefois, une telle assertion n'est vrai que pour les catégories d'ouvriers non qualifiés (Beduwé 2004) et nettement moins pour les autres.

1.2. Des disparités entre secteur disciplinaires

L'Education nationale est un débouché des L3 comme cela a été évoqué plus haut. Les disparités sont néanmoins très fortes entre secteurs disciplinaires avec une part importante pour les sciences de l'éducation (40,2 %). Ainsi, les emplois de l'Education nationale sont-ils majoritairement occupés par des jeunes issus d'une filière qui destine notamment à l'emploi de professeur des écoles. Une part de ces jeunes est donc vraisemblablement constituée de jeunes ayant échoué à intégrer l'IUFM ou dans leurs études (non diplômés) qui poursuivent néanmoins dans le secteur cible de leur formation. Certains préparent peut-être des concours en parallèle sans qu'il soit possible ici de les identifier et surtout avec la certitude qu'ils ne le font pas dans le circuit « classique », puisque les jeunes en reprise d'études sont exclus de l'échantillon.

Le secteur privé domine au premier emploi pour de nombreuses filières universitaires particulièrement pour sciences et technologie (hors STAPS et informatique) et la gestion. Concernant les statuts, la part des emplois stables au premier emploi varie du simple au double selon les secteurs disciplinaires : de 23 % pour le secteur sciences de la vie, biologie, santé à 46 % pour les sciences économiques. C'est la part des temps partiels qui discrimine le plus entre les disciplines puisqu'elle oscille entre seulement 3,5 % pour les sciences et technologies (hors STAPS et informatique) et 54,7 % pour psychologie et sciences cognitives.

Les disparités apparaissent également pour l'accès à l'emploi (tableau 4). Nous l'avons vu plus haut, la part de l'ANPE dans l'intermédiation est faible. Pour autant elle apparaît non négligeable pour certaines disciplines de manière parfois inattendue comme pour l'informatique. En effet, les débouchés étant plutôt nombreux et les emplois qualifiés on aurait pu s'attendre à un moindre recours à l'ANPE ce qui n'est manifestement pas le cas (14,3 % des premiers emplois). Missions locales et PAIO interviennent marginalement pour les disciplines les moins bien loties en matière d'insertion arts et psychologie sciences cognitives. L'APEC dont le rôle est aussi secondaire intervient plus particulièrement pour la discipline science de la vie biologie santé.

Les annonces représentent autour de 10 % des modes d'accès à l'emploi pour toutes les disciplines à l'exception notable de psychologie et sciences cognitives. À l'inverse cette discipline à davantage recours aux candidatures spontanées que l'ensemble des autres disciplines, parmi lesquelles l'informatique est la

[1] La part des emplois stables est un peu plus faible que celles produites par le Céreq dans on document de synthèse (Quand l'école est finie génération 2004), ceci est du à la présence des non diplômés dans notre échantillon (13 % tableau 1).

moins concernée (13,1 %). Enfin l'intérim est un premier mode d'intermédiation vers l'emploi qui intervient de manière très différencié entre les disciplines, les plus techniques (12,6 % - Sciences et technologie (hors STAPS et informatique)) ayant logiquement le plus recours à l'intérim qui nécessite des compétences directement exploitables. C'est aussi pour cette raison que la gestion est aussi particulièrement concernée par l'intérim (9,6 %).

Tous les modes d'intermédiations précédents interviennent a priori hors réseaux sociaux ou professionnels (voir Degenne et Forsé 2004 – pour des détails sur ces notions). L'intermédiation via l'établissement de formation peut être considérée en partie comme une modalité des réseaux professionnels spécifiques aux jeunes sortants, notamment via le passage par le stage. Le rôle de l'établissement de formation est sûrement la modalité la moins bien partagée entre les disciplines, les L3 STAPS (1,3 %) n'étant pratiquement pas concernés contrairement aux autres sciences et technologie qui trouvent un premier emploi via leur établissement de formation presque deux fois sur dix (17,9 %). Les disciplines psychologie et sciences cognitives, arts, sciences de l'éducation apparaissent comme les « parents pauvres » de l'intermédiation via l'université.

Reste les réseaux personnels et professionnels (autres que liés à l'établissement de formation) groupés sous la modalité « relations » qui peuvent être personnelles (parents, proches, amis) ou professionnels (personnel d'une entreprise ou le jeune a pu effectuer un stage au cours de sa scolarité ou exercer un emploi pendant les études). Comme plusieurs études ont pu le montré, les relations arrivent en tête des modes d'intermédiation, les sortants de L3 ne faisant pas exception (Marchal et Rieucau 2006). Les réseaux sociaux vont jouer un rôle particulièrement prégnant pour la filière STAPS et arts, et pour toutes les autres représenter une embauche sur trois à une sur quatre. Est-ce à dire que certains jeunes issus de disciplines données bénéficient de plus de réseaux que d'autres et en retirent un avantage comparatif ? En réalité, pour certaines disciplines, ce pourrait être exactement l'inverse. Par exemple, si les jeunes sortants des disciplines arts et psychologie et sciences cognitives ont souvent recours aux réseaux personnels pour trouver leur premier emploi, c'est peut-être aussi parce que tous les autres modes d'intermédiations leurs sont peu ouverts. Les réseaux personnels ont pu être activés pour pallier une insertion difficile vers des emplois peu qualifiés, comme le confirmeront les analyses qui suivent. Pour saisir ces particularismes disciplinaires, il est nécessaire en effet d'effectuer des analyses « toutes choses égales par ailleurs », c'est l'objet de la section suivante.

Tableau 3

CARACTÉRISTIQUES DES EMPLOIS ET SECTEURS DISCIPLINAIRES

	Éducation nationale	Secteur privé	Fonct.	CDI	CDD	Intérim	temps partiel	cadre	PI	employé	ouvrier
Sciences de la vie, biologie, sante	5,3	77,9	3,3	19,7	51,8	10,8	13,0	6,1	54,0	18,3	21,6
SCIENCES (autres math, physique, chimie…)	11,8	73,3	5,7	25,1	40,8	14,6	19,9	7,3	61,9	15,7	15,1
Informatique	5,0	82,1	1,3	28,0	43,4	16,4	8,8	9,5	68,6	11,8	10,1
STAPS	26,1	53,8	6,1	19,6	49,8	7,5	40,0	3,4	56,2	29,4	11,0
SCIENCES ET TECHNOLOGIE (autres)	1,4	89,6	2,7	34,8	30,8	25,5	3,5	4,3	65,4	8,5	21,8
Arts	21,1	64,8	3,5	21,2	44,1	5,0	49,1	10,5	43,3	39,0	7,1
Lettres langues	25,9	56,2	6,0	19,9	46,4	5,5	46,8	5,9	47,6	41,5	5,0
Histoire géographie (dont aménagement, archéologie, ethnologie, anthropologie)	23,6	53,6	6,7	19,9	46,2	7,9	33,5	5,0	47,1	33,2	14,7
Psychologie, sciences cognitives	25,9	48,0	4,1	20,5	53,5	4,4	54,7	2,3	49,2	43,9	4,6
Sciences de l'éducation	40,2	38,3	8,4	21,8	51,9	1,4	41,9	1,5	70,8	24,5	3,1
Sociologie, démographie	21,5	53,3	5,7	24,7	47,4	3,4	40,9	2,8	58,2	34,9	4,0
Sciences de l'information et de la communication	6,2	69,2		22,3	52,9	7,7	16,4	11,1	44,6	35,4	8,5
Sciences juridiques et politiques	12,3	61,0	13,4	24,1	38,8	7,8	21,4	11,5	38,9	40,5	9,1
Sciences économiques	6,6	80,6	4,7	41,7	28,4	14,1	17,6	9,9	43,6	37,0	9,5
Sciences de gestion	1,9	90,3	1,0	38,0	36,1	14,5	6,9	8,3	48,9	33,9	8,9
Administration économique et sociale (AES)	7,9	64,9	5,9	23,5	45,0	9,2	19,6	3,0	43,1	46,2	7,7
Total	12,9	70,6	4,6	27,0	41,9	11,9	22,7	6,5	53,7	28,5	11,3

Tableau 4

SECTEUR DISCIPLINAIRE EN L3 ET MODE D'ACCES A L'EMPLOI

Secteur disciplinaire L3 (% en ligne)	ANPE	ML, PAIO	APEC	Établissement de formation	Relation	Annonce	Candidature. spontanée	Intérim	Autres	Effectifs
Sciences de la vie biologie santé	7,8	0,3	1,1	13,4	27,4	11,7	18,2	8,4	11,7	1108
Autres sciences (dont math, physique, chimie)	10,5	0,3	0,3	12,2	28,3	9,3	18,1	9,0	12,0	1292
Informatique	14,3	0,7	0,0	13,4	30,6	11,1	13,1	7,1	9,7	1338
STAPS	7,4	0,7	0,0	1,8	44,9	8,1	24,6	3,7	8,8	855
Autres Sciences et technologie	7,4	0,5	0,2	17,9	23,2	12,1	14,4	12,6	11,7	3458
Arts	8,6	1,4	0,0	5,2	40,5	13,3	21,0	3,3	6,7	856
Lettres, langues	5,4	0,6	0,0	13,2	32,1	10,4	22,3	4,5	11,5	2534
Histoire géographie aménagement	7,9	0,0	0,0	7,3	35,0	12,0	21,6	5,5	10,8	1149
Psychologie, sciences cognitives	6,0	1,8	0,6	3,0	36,7	6,6	30,7	3,6	10,8	564
Sciences de l'éducation	7,8	0,3	0,0	5,7	33,2	9,9	26,2	2,1	14,8	1309
Sociologie démographie	7,5	0,9	0,0	8,5	28,3	12,3	22,6	1,9	17,9	350
Sciences de l'information et de la communication	11,7	0,4	0,0	9,1	31,3	14,3	20,0	4,8	8,3	791
Sciences juridiques et sciences politiques	6,8	0,8	0,0	8,9	32,0	11,5	22,3	4,5	13,1	1510
Sciences économiques	6,3	0,0	0,0	15,3	26,8	13,2	15,8	8,9	13,7	687
Sciences de gestion	7,2	0,6	0,2	14,4	22,8	13,4	18,0	9,6	13,7	2969
Administration économique et sociale	8,4	0,0	0,3	14,7	29,4	12,0	17,1	7,0	11,0	1122
Tous domaines	8,0	0,5	0,2	12,0	29,5	11,5	19,2	7,3	11,8	0
Effectifs (pondérés)	1676	116	43	2597	6539	2509	4265	1558	2589	21892

2. Quelle insertion au premier emploi pour les L3 ?

2.1. Mode d'accès à l'emploi : les déterminants

La première estimation est un logistique multinomial qui permet d'examiner le rôle de chaque déterminant sur chaque mode d'accès à l'emploi regroupés en trois modalités qui recouvre deux logiques : réseaux *versus* autre intermédiation. Deux modalités étant retenues pour les réseaux : l'établissement de formation et les relations. Les autres modes d'intermédiation sont pris en références. D'autres découpages ont été testés en gardant les deux précédents (division en deux ou trois de « autres »), sans que cela change les résultats pour ces derniers. Pour toutes les estimations, lorsque des variables qui figurent dans le tableau 1a ne sont pas reproduites, leur coefficient était non significatif.

Le rôle de l'établissement de formation apparaît particulièrement prégnant pour les jeunes sortants de licence professionnelle. Sans surprise puisque ces licences mettent toujours les jeunes en situation de travail pendant la scolarité, d'autant plus que nombre d'entre eux sont issus de BTS et DUT.

La hiérarchie des disciplines en regard du rôle de l'établissement est un peu modifiée. À caractéristiques individuelles identiques, cette modalité d'intermédiation est maintenant la plus probable pour AES, lettres et langues (descriptif STAPS tableau 1). Pour le type de bac, les bac pro (référence) sont les plus concernés. Les plus âgés sont aussi davantage sollicités. Pour ces derniers il s'agit soit de double cursus, soit le plus fréquemment de jeunes qui ne sont pas « à l'heure », soit qui ont passé plus de trois ans à arriver au terme du L3 (compte tenu de difficultés à obtenir ou tenter d'obtenir certains modules, ou encore car leurs contraintes les obligeaient à allonger leur durée d'études : travail en cours d'études, par exemple). Ces trois résultats reflètent une attention particulière au plus fragiles, sans que les autres soient pour autant exclus. Ce constat doit être nuancé car certains parmi les plus favorisés sur le plan scolaire qui sont passés par une prépa ou une école bénéficient le plus de l'intermédiation de l'établissement. Toutefois, ils sont très peu nombreux parmi les sortants de L3 vers le marché du travail.

Si le rôle de l'établissement de formation est assez logiquement lié à la discipline, celui des relations l'est nettement moins. En effet, la plupart des coefficients sont non significatifs ou à la limite de la significativité statistique. Seuls les extrêmes demeurent significatifs : STAPS qui domine ce mode d'intermédiation à l'opposé des autres sciences et technologie et de la gestion.

Une seule variable agit dans le même sens sur les deux modalités de mobilisation des réseaux : le genre. Les femmes sont en effet moins concernés *ceteris paribus* que les hommes par les recours aux réseaux y compris universitaires. Ce qui semble confirmer un constat beaucoup plus général d'absence des femmes au sein des réseaux sociaux (BIT 2003). Comme toutes les autres variables agissent à l'opposé sur les deux modalités qui ne sont pas en références, on peut en déduire qu'elles demeurent alternatives l'une par rapport à l'autre en regard de l'ensemble des autres modes d'intermédiations. Ainsi, l'établissement de formation est-il susceptible de pallier l'absence de relations ou inversement : les relations viennent suppléer l'absence de prise en charge par l'établissement de formation. La nature des alternatives reste à examiner par des études complémentaires.

Tableau 5

MODE D'ACCES A L'EMPLOI, PARCOURS, SECTEUR DISCIPLINAIRE ET GENRE

mode d'accès à l'emploi (logit multinomial)		Établissement de formation			Relations		
	référence autres modes d'accès à l'emploi						
constante		-2,819	***	*0,570*	-0,356		*0,293*
licence professionnelle		0,625	***	*0,129*	-0,190	*	*0,089*
secteur disciplinaire L3							
	sciences de la vie biologie santé	1,572	***	*0,496*	-0,373	*	*0,189*
	autres sciences (dont math, physique, chimie)	1,482	***	*0,496*	-0,372	*	*0,185*
	Informatique	1,403	***	*0,493*	-0,209		*0,183*
	STAPS	Réf.			Réf.		
	autres Sciences et technologie	1,627	***	*0,480*	-0,554	***	*0,171*
	arts	1,010	*	*0,561*	0,062		*0,197*
	lettres, langues	1,974	***	*0,482*	-0,141		*0,164*
	histoire géographie aménagement	1,092	*	*0,509*	-0,188		*0,176*
	psychologie, sciences cognitives	0,502		*0,652*	-0,097		*0,211*
	sciences de l'éducation	1,212	*	*0,514*	-0,204		*0,173*
	sociologie démographie	1,282	*	*0,584*	-0,435	*	*0,257*
	sciences de l'information et de la communication	1,185	*	*0,526*	-0,163		*0,205*
	sciences juridiques et sciences politiques	1,560	***	*0,499*	-0,260		*0,176*
	sciences économiques	1,701	***	*0,512*	-0,344		*0,220*
	sciences de gestion	1,582	***	*0,481*	-0,531	***	*0,169*
	Administration économique et sociale	2,134	***	*0,495*	-0,238		*0,190*
Type de baccalauréat	bac pro pas de bac	Réf.			Réf.		
	bac L	-0,560	*	*0,265*	0,043		*0,228*
	Bac ES	-0,561	*	*0,250*	0,152		*0,223*
	Bac S	-0,525	*	*0,236*	0,123		*0,218*
	Bac STT	-1,101	***	*0,271*	0,199		*0,225*
	Bac STI	-0,564	*	*0,239*	0,163		*0,223*
	Bac STL	-0,827	*	*0,352*	0,062		*0,294*
	Bac SMS	-1,015	*	*0,579*	-0,068		*0,343*
	Bac STAE, STPA	-0,165		*0,334*	0,625	*	*0,287*
	Hôtellerie et autres bac technologique	0,290		*0,472*	-0,033		*0,494*
après la terminale	DEUG, L1, capacité en droit	Réf.			Réf.		
	IUT	-0,161		*0,132*	-0,260	***	*0,096*
	BTS	-0,216		*0,143*	-0,144		*0,100*
	prépa, école	1,004	***	*0,194*	-0,231		*0,179*
	médecine, pharma,	-0,048		*0,428*	0,036		*0,268*
	autres	0,386	*	*0,233*	-0,261		*0,173*
âge 98	moins de 23 ans	Réf.			Réf.		
	23 ans	-0,199	*	*0,110*	0,037		*0,077*
	24 ans	-0,306	*	*0,140*	-0,174	*	*0,094*
	25 ans	-0,677	***	*0,224*	-0,105		*0,123*
	26 et plus	-0,457	*	*0,210*	-0,142		*0,123*
femme		-0,247	*	*0,102*	-0,346	***	*0,071*
LL = 5672							

2.2. Salaires, qualification et durée d'accès à l'emploi : les déterminants

Pour chaque investigation nous réalisons successivement deux estimations : l'une avec les seules variables individuelles (et le mode d'accès à l'emploi) et l'autre avec les variables d'emplois (au sens large les caractéristiques du territoire en faisant partie). Soit successivement avec comme explicatives les variables du tableau 1a, auxquelles s'ajoutent ensuite celles du tableau 2. La seconde estimation a pour objectif de tester la robustesse des résultats à l'influence du marché du travail. Par exemple, une discipline donnée peut avoir une influence négative sur le salaire en moyenne, mais pas à emploi identique. Il est important de noter que parmi les variables d'emplois ne figure pas la PCS, d'une part car l'accès à la qualification fera l'objet d'une estimation et d'autre part et surtout, car sa construction même n'est pas indépendante des autres variables expliquées tel que le salaire.

Le résultat le plus remarquable est le rôle positif sur le salaire de l'établissement de formation avec un surplus de salaire de près 7 % (0,067) à caractéristique de l'emploi donnée, et de plus de 10 %, à caractéristiques individuelles identiques y compris la discipline. Pour les relations, l'impact salarial semble

non significatif. Toutefois, il est impératif ici d'examiner les disparités entre filières générale et professionnelle pour expliquer ces résultats. Ainsi, l'annexe 2 reproduit une estimation séparant les deux filières pour les seuls diplômés (pour le détail des méthodes et des commentaires voir Lemistre 2010a). D'une part, pour les seuls diplômés, l'établissement de formation ne joue pas de rôle salarial significatif, ceci confirme son rôle pour les plus fragiles. D'autre part, si les relations ne jouent effectivement pas de rôle pour les sortants de filières professionnelles, il n'en est pas du tout de même pour les sortants diplômés des filières générales, pour lesquels ce mode d'intermédiations augmente le salaire relatif de plus de 10 %.

Comme souvent pour les diplômes professionnels, la licence professionnelle apporte un surplus salarial. Toutefois, il convient de relativiser « l'effet propre » du diplôme. De fait, une investigation par filière révèle que le surplus salarial est surtout le résultat d'un effet de sélection en amont (Lemistre 2010a).

De manière surprenante, l'obtention du diplôme a un impact négatif sur le salaire. Cette variable ne concerne en fait que les sortants de la filière générale puisque pratiquement 100 % des sortants de licence professionnelle sont diplômés. Les non diplômés obtiendraient donc des emplois mieux rémunérés *ceteris paribus* ? Cela semble effectivement le cas puisque, une fois prises en compte les variables d'emplois, l'avantage relatif lié à l'obtention du diplôme n'est plus significatif. Une part de l'explication réside vraisemblablement dans le type d'emploi obtenu. Par exemple, les sortants des filières sciences de l'éducation sont pour 90 % d'entre eux diplômés, mais ils occupent des emplois majoritairement dans l'éducation nationale dont les salaires relatifs sont parmi les plus faibles, sans que cela se confonde avec la qualification de l'emploi, comme nous le verrons plus loin.

L'apprentissage qui n'a pas d'effet significatif sur le salaire pour le niveau bac et moins (Dauty, Lemistre et Vincens 2006) a ici un impact positif. On peut néanmoins s'interroger sur le fait de savoir s'il s'agit d'un « effet propre » de l'apprentissage ou lié aux caractéristiques des apprentis. En effet, Prisca Kergoat (2005) a très bien montré que les apprentis du supérieur sont souvent parmi les élèves les plus brillants de leur filière antérieure et les plus favorisés socialement.

Tableau 6

DETERMINANT DU SALAIRE AU PREMIER EMPLOI DES L3

variable dépendante : ln salaire mensuel				avec variable d'emploi*		
constante	6,617	***	0,052	7,010	***	0,037
mode d'accès à l'emploi						
ANPE, ML, PAIO	Réf.			Réf.		
APEC	0,249	**	*0,127*	0,104		0,083
établissement de formation	0,106	***	*0,024*	0,067	***	0,016
relations	-0,029		*0,020*	-0,009		0,013
petite annonce	0,029		*0,024*	0,025		0,016
candidature spontanée	-0,009		*0,022*	-0,005		0,014
intérim	0,063	**	*0,027*	-0,014		0,020
autres	0,037		*0,024*	0,021		0,016
licence professionnelle	0,128	***	*0,016*	0,024	**	0,011
licence obtenue	-0,063	***	*0,021*	-0,014		0,014
apprentissage	0,124	***	*0,031*	0,062	***	0,020
secteur disciplinaire L3						
sciences de la vie biologie santé	0,120	***	*0,036*	-0,015		0,024
autres sciences (dont math, physique, chimie)	0,154	***	*0,036*	0,017		0,023
Informatique	0,173	***	*0,035*	0,009		0,024
STAPS	Réf.			Réf.		
autres Sciences et technologie	0,224	***	*0,033*	0,034		0,022
arts	-0,079	**	*0,039*	0,011		0,026
lettres, langues	0,033		*0,032*	0,013		0,021
histoire géographie aménagement	0,030		*0,035*	-0,010		0,023
psychologie, sciences cognitives	-0,105	**	*0,042*	-0,056	**	0,027
sciences de l'éducation	0,053		*0,034*	0,019		0,022
sociologie démographie	0,002		*0,048*	-0,022		0,031
sciences de l'information et de la communication	0,112	***	*0,039*	-0,023		0,026
sciences juridiques et sciences politiques	0,164	***	*0,034*	0,002		0,023
sciences économiques	0,180	***	*0,041*	0,026		0,027
sciences de gestion	0,219	***	*0,033*	0,014		0,022
Administration économique et sociale	0,160	***	*0,036*	-0,026		0,024
après la terminale DEUG, L1, capacité en droit	Réf.			Réf.		
IUT	0,083	***	*0,017*	0,017		0,011
BTS	0,089	***	*0,018*	0,033	***	0,012
prépa, école	0,169	***	*0,031*	0,057	***	0,020
médecine, pharma,	0,024		*0,050*	0,034		0,033
autres	0,107	***	*0,031*	0,046	**	0,020
femme	-0,091	***	*0,013*	-0,047	***	0,009
R^2 ajusté	0,204			0,668		

Il existe manifestement une hiérarchie salariale des disciplines au sommet de laquelle on trouve les autres sciences et technologie (hors STAPS et Informatique) et la gestion. À l'autre extrême arts et psychologie sciences cognitives. Ces disparités traduisent à l'évidence des accès à des emplois distincts puisqu'elles s'estompent lorsque les caractéristiques de l'emploi sont prises en compte, seule demeure une pénalité de plus de 5 % pour psychologie et sciences cognitives. Il est très important de noter que cette hiérarchie des domaines disciplinaires est quasiment inexistante pour les seules licences professionnelles (annexe A2).

Le parcours dans le supérieur joue manifestement un rôle contrairement aux types de bac. Pour ces derniers, aucun coefficient (non reproduits donc) n'est significatif. Étant entendu que le type de bac peut avoir un effet indirect, l'accès aux filières sélectives telles les filières DUT-BTS étant très lié au bac. En tout état de cause, l'effet direct est celui du parcours dans le supérieur, les plus favorables étant tous les parcours alternatifs au parcours classique (L1, 2 et 3 universitaires), particulièrement les passages par un DUT, un BTS et une prépa ou une école. L'avantage salarial relatif procuré par ces deux derniers parcours demeure à caractéristiques de l'emploi données. Toutefois, les investigations par filière pour les seuls diplômés montrent que le passage par un BTS et DUT n'est pas favorable aux sortants diplômés de filière générale (Lemistre 2010a).

Salaire et qualification ne doivent pas être confondus surtout concernant le premier emploi. La carrière, soit le salaire potentiel, est en effet davantage dépendante de la qualification au premier emploi que du salaire dans cet emploi (Bigard et Guillotin 1995 ; Lemistre 2010b). Ainsi, avons-nous testé la probabilité d'accès à la qualification, celle-ci incluant cadres et professions intermédiaires (dont techniciens, AM).

Le distinguo entre salaire et qualification est très clair en regard des résultats obtenus. Par exemple, l'obtention du diplôme a un effet positif sur l'accès à la qualification alors qu'il avait un impact négatif sur le salaire. Cela valide l'explication précédemment invoquée d'un accès de diplômés à la fonction publique dans des emplois qualifiés mais bénéficiant, à qualification égale, voire supérieure de salaires moindres. Dans le même ordre d'idée, l'intérim avait un effet positif sur le salaire mais a un effet négatif sur la qualification. De fait l'intérimaire bénéficie de primes de précarité ; en outre, ses congés payés sont intégrés aux salaires versés, pour autant les emplois offerts sont relativement moins qualifiés.

Pour les autres modes d'intermédiations, on retrouve les mêmes résultats néanmoins nettement accentués. Ainsi, avoir obtenu un emploi via l'établissement de formation augmente la probabilité d'accès aux qualifications cadre, professions intermédiaires de 15,8 % à 21 % selon que les caractéristiques de l'emploi sont prises en compte ou non, ceci en regard de la référence (toutes les variables en référence soit : ANPE, ML, PAIO, licence universitaire, non obtenue, pas par apprentissage, en STAPS, avec un bac pro, avec un parcours L1, 2 et 3 universitaire et un père ouvrier). C'est de loin l'impact positif le plus remarquable. À l'inverse, les relations ont un impact négatif sur la qualification ; cet impact est néanmoins relativement faible et disparaît à caractéristiques de l'emploi données.

Tableau 7

QUELS SORTANTS DE L3 ACCEDENT A LA QUALIFICATION ?

variable dépendante : être cadre ou profession intermédiaire (probit)	coeff			%	avec variable d'emploi*			
Constante et probabilité de la situation de référence	-0,252		*0,162*	61,5	-0,437	**	*0,195*	63,5
mode d'accès à l'emploi								
ANPE, ML, PAIO	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
établissement de formation	0,610	***	*0,078*	21,0	0,456	***	*0,085*	15,8
relations	-0,113	*	*0,064*	-4,3	-0,099		*0,071*	-3,8
petite annonce	0,138	*	*0,074*	5,2	0,110		*0,082*	4,1
candidature spontanée	0,060		*0,068*	2,3	0,033		*0,075*	1,2
intérim	-0,494	***	*0,083*	-19,5	-0,178	*	*0,103*	-6,8
autres	0,418	***	*0,076*	15,0	0,330	***	*0,084*	11,7
licence professionnelle	0,104	**	*0,051*	4,0	0,218	***	*0,055*	8,2
licence obtenue	0,152	**	*0,065*	5,9	0,047		*0,071*	1,8
apprentissage	0,325	***	*0,103*	11,7	0,208	*	*0,106*	7,5
secteur disciplinaire L3								
sciences de la vie biologie santé	-0,125		*0,112*	-4,9	0,049		*0,128*	1,8
autres sciences (dont math, physique, chimie)	0,137		*0,112*	5,1	0,093		*0,129*	3,5
Informatique	0,419	***	*0,114*	14,9	0,394	***	*0,129*	13,7
STAPS	Réf.			Réf.				
autres Sciences et technologie	0,083		*0,103*	3,1	0,081		*0,117*	3,0
arts	-0,131		*0,122*	-5,1	0,037		*0,138*	1,4
lettres, langues	-0,159		*0,100*	-6,2	-0,192	*	*0,116*	-7,4
histoire géographie aménagement	-0,200	*	*0,107*	-7,8	-0,277	**	*0,124*	-10,8
psychologie, sciences cognitives	-0,082		*0,130*	-3,2	-0,266	*	*0,151*	-10,3
sciences de l'éducation	0,373	***	*0,109*	13,3	0,077		*0,127*	2,9
sociologie démographie	0,012		*0,150*	0,5	-0,217		*0,170*	-8,4
sciences de l'information et de la communication	-0,189		*0,123*	-7,4	-0,124		*0,137*	-4,8
sciences juridiques et sciences politiques	-0,238	**	*0,107*	-9,3	-0,194		*0,122*	-7,5
sciences économiques	-0,244	*	*0,128*	-9,6	-0,048		*0,142*	-1,8
sciences de gestion	-0,173	*	*0,101*	-6,7	-0,017		*0,115*	-0,6
Administration économique et sociale	-0,395	***	*0,113*	-15,6	-0,365	***	*0,128*	-14,2
Femme	-0,128	***	*0,041*	4,9	-0,178	***	*0,045*	6,7
profession du père								
ouvrier	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
employé	-0,046		*0,073*	-1,7	-0,075		*0,080*	-2,9
profession intermédiaire	-0,018		*0,072*	-0,7	-0,050		*0,079*	-1,9
cadre	0,148	*	*0,078*	5,6	0,147	*	*0,085*	5,4
artisan commerçant chef d'ent.	0,089		*0,070*	3,4	0,068		*0,077*	2,5
agriculteur	0,061		*0,081*	2,3	0,097		*0,088*	3,6
NSP jamais travaillé	0,034		*0,105*	1,3	0,054		*0,115*	2,0
pseudo R^2	0,080				0,234			

La hiérarchie des disciplines devient moins évidente en regard de la qualification. On retrouve ici très clairement la distinction salaire/qualification. Ainsi, les sciences de l'éducation étaient plutôt mal positionnées en termes de salaire, mais sont parmi les seules à accroitre considérablement l'accès à la qualification. En effet, les emplois de maître-auxiliaire, d'aide-éducateur ou de surveillant sont classés en professions intermédiaires (PCS 422 notamment) alors que les salaires sont relativement faibles (parfois associés à des emplois aidés). De fait, dès que les caractéristiques de l'emploi sont prises en compte, l'avantage disparaît. De même les sortants de la filière informatique n'étaient pas parmi les mieux payés, mais demeurent les seuls, à caractéristiques de l'emploi données, à avoir une probabilité d'accès à la qualification relativement élevée et sans le moindre doute des perspectives de carrière plus favorables (+13,7 % par rapport à la référence). À l'opposé, des pénalités se renforcent et apparaissent pour certaines disciplines à caractéristiques de l'emploi données : psychologie et sciences cognitives sont à nouveau parmi les disciplines avec la plus faible probabilité d'accès à la qualification ; les disciplines AES, lettres, langues et histoire-géographie aménagement ont un faible accès à la qualification, alors qu'au sein de ces disciplines les salaires relatifs au premier emploi ne sont pas relativement bas.

Pour cette seule estimation la profession du père est significative dès lors que le père est cadre. Cette situation favorise l'accès à la qualification. On retrouve ici un résultat mis en exergue depuis la fin des années 90 : l'influence de l'origine sociale à diplôme identique se renforce particulièrement pour l'accès aux emplois qualifiés (Boumahdi et Lemistre 2007 ; Goux et Maurin 1997).

Après les salaires et la qualification, reste un élément pour caractériser la qualité de l'insertion : la durée d'accès au premier emploi.

ANPE, ML et PAIO apparaissent immédiatement comme une solution de dernier recours, les autres modes d'intermédiation étant plus favorables, avec à nouveau un avantage à l'établissement de formation. Nous avons également vu plus haut que ce mode d'intermédiation est expliqué par plusieurs variables distinctes (tableau 3). C'est ensuite le recours aux relations qui permet le plus de réduire la durée d'accès à l'emploi. Être sortant de licence professionnelle est à nouveau favorable, mais moins que le passage par l'apprentissage, ce dernier ayant souvent vraisemblablement pour corollaire une embauche rapide chez le maître de stage ou au sein de son réseau.

Des distinctions apparaissent entre disciplines. À nouveau, la discipline arts est celle qui conduit à une durée d'accès élevée. En revanche, apparaissent des disciplines pour la première fois parmi les moins favorables : autres sciences et sciences juridiques et sciences politiques. La durée d'accès élevée peut traduire des stratégies d'attente pour accéder à des emplois de meilleur qualité ou/et des origines sociales plus favorables qui permettent d'attendre (ressource des parents), quand bien même la qualité d'emploi n'est pas atteinte *in fine*.

Enfin, si le père est au chômage à la sortie des études, la durée de recherche d'emploi est nettement augmentée.

Tableau 8

DETERMINANTS DE LA DUREE D'ACCES AU PREMIER EMPLOI DES L3

variable dépendante : temps d'accès au premier emploi (TOBIT)				avec variable d'emploi*		
constante	4,922	***	*1,072*	3,728	***	*1,163*
mode d'accès à l'emploi (tobit)						
ANPE, ML, PAIO	Réf.			Réf.		
APEC	-3,955		*2,644*	-3,831		*2,591*
établissement de formation	-8,228	***	*0,498*	-8,170	***	*0,503*
relations	-5,127	***	*0,407*	-4,900	***	*0,405*
petite annonce	-3,715	***	*0,472*	-3,222	***	*0,469*
candidature spontanée	-4,719	***	*0,431*	-4,360	***	*0,429*
intérim	-3,597	***	*0,531*	-2,930	***	*0,616*
autres	-6,511	***	*0,486*	-6,342	***	*0,485*
licence professionnelle	-1,355	***	*0,334*	-1,035	***	*0,335*
licence obtenue	0,661		*0,433*	0,654		*0,427*
apprentissage	-2,844	***	*0,708*	-2,664	***	*0,705*
secteur disciplinaire L3						
sciences de la vie biologie santé	-0,043		*0,749*	-0,072		*0,746*
autres sciences (dont math, physique, chimie)	1,577	**	*0,730*	1,582	**	*0,723*
Informatique	0,832		*0,734*	0,556		*0,735*
STAPS	Réf.			Réf.		
autres Sciences et technologie	-0,346		*0,681*	-0,181		*0,684*
arts	2,014	**	*0,801*	1,918	**	*0,788*
lettres, langues	0,768		*0,664*	0,868		*0,658*
histoire géographie aménagement	0,461		*0,717*	0,295		*0,706*
psychologie, sciences cognitives	0,684		*0,856*	0,898		*0,844*
sciences de l'éducation	-0,296		*0,707*	-0,413		*0,701*
sociologie démographie	0,925		*0,988*	0,580		*0,969*
sciences de l'information et de la communication	0,979		*0,812*	0,845		*0,803*
sciences juridiques et sciences politiques	1,588	**	*0,709*	1,204	*	*0,707*
sciences économiques	0,582		*0,855*	0,794		*0,846*
sciences de gestion	-0,464		*0,677*	-0,096		*0,676*
Administration économique et sociale	0,459		*0,755*	0,382		*0,748*
après la terminale						
DEUG, L1, capacité en droit	Réf.			Réf.		
IUT	-0,449		*0,359*	-0,392		*0,355*
BTS	-0,591		*0,380*	-0,443		*0,374*
prépa, école	1,501	**	*0,624*	1,107	*	*0,615*
médecine, pharma,	-2,806	**	*1,097*	-2,294	**	*1,073*
autres	-1,201	*	*0,651*	-1,002		*0,638*
femme	0,066		*0,271*	0,185		*0,268*
père au chômage en 2004	1,106	***	*0,332*	1,037	***	*0,324*

Au-delà du tableau général dressé pour les sortants de L3 de 2004 observés au premier emploi, s'il est une conclusion unique à tirer des investigations réalisées ici, elle est la suivante : l'établissement de formation est un mode d'intermédiation relativement efficace pour accéder au marché du travail lors de la primo-insertion. Tout d'abord, sur le plan salarial en direction des plus fragiles. Ensuite, en regard de l'accès à la qualification, la probabilité d'accéder à un emploi de cadre ou profession intermédiaire est en effet la plus élevée pour ce mode d'intermédiation. Enfin, la durée d'accès à l'emploi est la plus faible dès lors que le premier emploi a été trouvé grâce à l'établissement de formation. Si dans près de 40 % des cas l'entreprise était déjà connue grâce à un stage ou l'apprentissage pour ces jeunes qui ont déclarés avoir obtenu leur premier emploi par l'établissement de formation, dans plus de 50 % des cas l'intermédiation semble être passée par d'autres voies. Des investigations qualitatives au sein des universités devront préciser quelles sont ces modalités d'intermédiation *a priori* efficaces et qui concernent un jeune sur vingt (le recours à l'établissement de formation pour accéder à l'emploi représente plus de 10 % avec stage et apprentissage et sans 5 %). On peut d'ores et déjà dresser un état des lieux par grandes disciplines du rôle de l'établissement de formation, avec aux extrêmes les sciences et technologie hors STAPS et informatique (2 premiers emplois sur 10 trouvés grâce à l'établissement de formation) et à l'autre le domaine psychologie et sciences cognitives (3 %).

En matière de politique éducative, à l'heure de la mise en œuvre des BAIP, il est clair que ce bilan peut paraître encourageant pour renforcer l'intermédiation de l'établissement de formation. Encore faudra-t-il identifier les modalités d'intermédiation qui fonctionnent et garantir leur possible généralisation, le succès pour quelques-uns ne garantissant pas le succès pour tous (Lemistre 2010c), comme c'est le cas pour la professionnalisation aujourd'hui érigée comme solution pour améliorer l'insertion des jeunes (Lemistre 2010a). Les deux problématiques se rejoignent puisque le rôle actuel de l'établissement de formation est deux fois plus prononcé pour les sortants de licences professionnelles que pour les sortants de licences générales.

Concernant les alternatives actuelles, les relations, très majoritairement personnelles, jouent un rôle très important puisqu'elles représentent 30 % des modalités qui ont permis l'accès au premier emploi (viennent ensuite les candidatures spontanées et petite annonce 30 %, intérim, ANPE, ML, PAIO représentant le principal du solde). Toutefois, nos résultats suggèrent que si elles interviennent souvent efficacement pour limiter la durée d'accès à l'emploi, c'est au prix d'une qualification de l'emploi moindre. En clair, le réseau professionnel issu de l'établissement de formation est plus efficace pour accéder à la qualification que les réseaux externes professionnels ou personnels. Ce constat nécessite des investigations complémentaires notamment pour établir un éventuel lien à l'origine sociale, lien qui pourrait valoriser le rôle de l'établissement de formation pour favoriser l'égalité des chances à l'entrée sur le marché du travail.

Bibliographie

Affichard J. (1981), « Quels emplois après l'école : la valeur des titres scolaires depuis 1973 », *Économie et Statistique*, n° 134, p. 7-26.

Béduwé C. (2004), « L'emploi non qualifié dans les trajectoires des jeunes débutants », DARES, *Premières informations,* n° 49.2.

Boumahdi R. et Lemistre P. (2007), « Devenir cadre : une affaire de famille, de genre ou d'éducation ? », *Revue d'économie appliquée*, n° 2, p. 123-156.

Bureau international du travail (BIT) (2003), *L'heure de l'égalité au travail*, Rapport OIT IB, Conférence internationale du travail, 91e session.

Dauty F. et Lemistre P. (2006), « Jeunes dans la fonction publique territoriale : entre gestion publique et marchande », *Formation Emploi*, vol. 95, p. 41-59.

Dauty F., Lemistre P. et Vincens J. (2006), *Sens portée et devenir des nomenclatures de formations*, CPC documents.

Degenne A. et Forsé M. (2004), *Les réseaux sociaux*, Armand Colin, collection U, 2e édition.

Goux D. et Maurin E. (1997), « Destinées sociales : le rôle de l'école et milieu d'origine », *Économie et statistiques*, n° 306, p. 13-26.

Lemistre P. (2010a), « La professionnalisation de l'enseignement supérieur à l'université est-elle réellement justifiée par les modes d'accès au marché du travail ? Quelques éléments d'analyse pour les L3 », communication au colloque *L'européanisation et la professionnalisation de l'enseignement supérieur, quelles convergences ?,* Paris, Descartes, Céreq, Net.Doc, n° 69.

Lemistre (2010b), *La formation initiale une valeur sûre pour les jeunes ?,* Toulouse, Presses de l'université de Toulouse 1 Capitole.

Lemistre (2010c), « L'évaluation en sciences sociales est elle un mythe? Le cas des politiques éducatives », communication aux *17èmes journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, Céreq, Relief, n°30, p. 111-122.

Marchal E. et Rieucau G. (2006), *Les filières d'embauche : une exploitation de l'enquête emploi 2004,* rapport de recherche CEE- DARES, n° 34.

ANNEXE

Diplômés de licences professionnelles versus diplômés de licences générales

(Se reporter à Lemistre (2010a) pour les détails des commentaires et méthode pour les deux annexes)

Annexe A1

Diplômés des licences générales et professionnelles : descriptif

licence générale (géné) ou professionnelle (prof)	géné	prof	géné		prof	
Genre			femme	homme	femme	homme
POURCENTAGES						
Femme	73,4	39				
Apprentissage	0,1	12,8	0	0,4	13,9	12
secteur disciplinaire L3						
sciences de la vie biologie santé	3,6	6,8	3,6	3,7	3,6	4,9
autres sciences (dont math, physique, chimie)	4,2	5,5	3,6	5,7	7	4,5
Informatique	1,1	12,3	0,4	3,1	5,6	16,6
STAPS	7,6	0,4	3,9	18	0,2	0,4
autres Sciences et technologie	3,4	31,6	1	10,1	12,5	43,9
arts	6,8	0,7	6,5	7,5	1,1	0,4
lettres, langues	21,9	0,8	26,4	9,3	1,6	0,4
histoire géographie aménagement	7,1	3,4	6,7	8	4,2	2,8
psychologie, sciences cognitives	4,8	0,1	6,1	1	0,1	
sciences de l'éducation	11,8	0,2	14,3	4,7	0,6	
sociologie démographie	2,2	0,9	2,4	1,9	0,9	0,8
sciences de l'information et de la communication	2	5,6	2,1	1,5	8	4,1
sciences juridiques et sciences politiques	8,1	2,1	8	8,3	3,8	1
sciences économiques	2,3	4,4	1,7	4,1	6,4	3,2
sciences de gestion	5,9	22,9	5	8,2	33,9	15,9
Administration économique et sociale	7,3	2,3	8,1	5	4,4	0,9
après la terminale						
DEUG, L1, capacité en droit	70,2	16,7	73,3	61,1	23,2	12,3
IUT	9	36,4	7,5	13,4	34,1	37,9
BTS	10,1	42,5	9	13	36,9	46,1
prépa, école	5,1	1,7	4,5	7,3	1,5	2
médecine, pharma,	1,5	0,8	1,5	1,6	1,2	0,5
autres	4,1	1,9	4,2	3,6	3,1	1,2
Type de baccalauréat						
bac général	83,2	53,3	85,3	77,5	65,4	45,6
bac technologique	16	42,4	14,2	21	31	49,7
bac pro	0,8	4,3	0,5	1,5	3,6	4,7
père au chômage en 2004	13,7	10,6	13	15,9	10,7	10,5
profession du père						
ouvrier	19,1	17,5	19,8	17,2	18,2	17,1
employé	20,3	20	20,9	18,7	19,2	20,5
profession intermédiaire	11,7	13,4	11,1	13,1	12,9	13,7
cadre	28	26,2	26,1	33,3	23,4	28
artisan commerçant chef d'ent.	10,1	11,1	10,7	8,2	11,3	11
agriculteur	2,5	5,1	2,8	1,8	7,3	3,7
NSP jamais travaillé	8,3	6,7	8,6	7,7	7,7	6

Annexe A1 suite licence générale (géné) ou professionnelle (prof)	géné	prof	géné		prof	
genre			femme	homme	femme	homme
nature de l'entreprise						
Éducation nationale	24,1	2,3	25,5	20,1	2,8	2
Armée	0,7	0,2	0,4	1,7	0,1	0,2
Autre État	3	1,8	3,3	2,2	2,1	1,7
Collectivités territoriales	6,1	2,5	6,4	5,4	3,8	1,7
Hôpitaux	1,3	0,7	1	2,2	0,9	0,6
Divers secteurs publics	1,6	1,1	1,9	0,8	2	0,5
Sécurité sociale	0,3	0,2	0,3	0,2	0,4	0,1
Entreprise publique nationalisée	1,4	1,6	1,4	1,2	1,3	1,7
Secteur privé	56	86,6	54	61,4	82,6	89,2
Indéterminé	5,5	2,9	5,8	4,8	4	2,3
mode d'accès à l'emploi						
ANPE, ML, PAIO	7,1	9,4	7,4	6,3	11,1	8,5
APEC	0,1	0,3	0,1	0	0,4	0,2
Établissement de formation	8,6	16,1	9,2	6,9	13,5	17,8
relations	33,7	24,5	31,1	40,7	23	25,5
petite annonce	10,6	12,6	10,9	9,8	12,2	12,8
candidature spontanée	23,2	15,5	24,9	18,4	19	13,2
intérim	5	9,3	4,3	7	8,4	9,9
autres	11,7	12,3	12,1	10,9	12,4	12,1
quotité de travail : temps plein	62	93,2	58,4	72,1	89,9	95,4
Statut						
Fonctionnaire	7,6	0,9	7,2	8,6	0,6	1,1
CDI	21,8	32,5	20,8	24,4	26,1	36,6
CDD	45	40,1	46,9	39,9	49,3	34,2
Apprentissage	0,3	0,6	0,2	0,5	0,6	0,5
Intérim	6,8	18	5,5	10,4	15,1	19,8
Contrat de professionnalisation	2,6	1,4	2,4	3,1	1	1,6
autres CDD	15,9	6,5	17	13,1	7,3	6,2
profession						
cadre	5,4	6,5	5	6,7	5,4	7,3
PI	51,3	59,1	50,5	53,4	51,7	63,8
employé	35,6	19,3	39,4	24,9	32,9	10,6
ouvrier	7,7	15,1	5,1	15	10	18,3
MOYENNES						
âge	23	22,3	22,82	23,52	22,23	22,37
temps d'accès au premier emploi (mois)	4	2,6	3,9	4,2	2,7	2,6
salaire à l'embauche dans le premier emploi	958	1277	922	1059	1164	1349

Annexe A2

Déterminants des salaires : licence professionnelle *versus* générale (modèle à deux régimes)

Licence	professionnelle	générale
Femme	-0,065	-0,010
après la terminale		
DEUG, L1, capacité en droit	Réf.	Réf.
IUT	0,025	-0,065
BTS	0,033	-0,089
prépa, école	*0,000*	0,092
médecine, pharma,	*0,034*	*0,048*
autres	*0,054*	*0,022*
secteur disciplinaire L3		
sciences de la vie biologie santé	-0,047	0,070
autres sciences (dont maths, physique, chimie)	*0,021*	0,098
Informatique	*-0,020*	*-0,061*
STAPS	*-0,038*	0,217
autres Sciences et technologie	*0,009*	*0,007*
arts	*0,065*	0,191
lettres, langues	*0,021*	0,198
histoire géographie aménagement	*-0,043*	0,131
psychologie, sciences cognitives	*-0,062*	0,144
sciences de l'éducation	*0,006*	0,224
sociologie démographie	*-0,072*	0,107
sciences de l'information et de la communication	*-0,030*	*-0,030*
sciences juridiques et sciences politiques	*-0,006*	0,184
sciences économiques	*0,009*	0,092
sciences de gestion	Réf.	Réf.
administration économique et sociale	-0,057	0,168
mode d'accès à l'emploi		
ANPE, ML, PAIO	Réf.	Réf.
établissement de formation	*0,076*	*-0,109*
relations	*0,022*	0,124
petite annonce	*0,001*	*0,031*
candidature spontanée	0,032	*0,028*
intérim	*0,003*	*0,034*
autres	*-0,012*	0,061
nature de l'entreprise		
Éducation nationale	0,030	0,013
Armée	0,052	0,142
Autre État	0,003	0,110
Collectivités territoriales	0,036	0,029
Hôpitaux	0,066	0,192
Divers secteurs publics	-0,017	0,069
Sécurité sociale	0,029	0,064
Entreprise publique nationalisée	0,107	0,083
Secteur privé	Réf.	Réf.
Indéterminé	0,088	0,052
emploi en zone rurale	0,000	0,043
sigma_1	0,241	0,003
sigma_2	0,309	0,005
rho_1	0,018	0,108
rho_2	-0,786	0,025

Autres variables non reproduites : secteur d'activité, taille d'entreprise, variables territoriales, quotité de travail, profession du père.

Les stratégies de contournement de la licence sont-elles payantes pour les formations scientifiques ?

Catherine Béduwé[*], *Jean François Giret*[**]

Introduction

Les filières scientifiques de l'enseignement supérieur sont en « crise » : de moins de moins de bacheliers s'inscrivent à l'université en 1er cycle de sciences (-11,5 % de nouveaux bacheliers à la rentrée 2007 par rapport à 2006, et -6 % d'effectifs totaux en moins depuis 2000) ce qui entraîne une baisse des diplômes scientifiques délivrés à tous les niveaux même s'il existe des nuances. La production de bac S n'est pas en cause, elle aurait même légèrement augmenté depuis 1995. Un premier travail, à partir des données de Génération 98 (Béduwé, Giret, Fourcade et Moullet 2006, 2007) a permis de montrer l'importance qu'il y avait à étudier séparément les diplômés des spécialités académique et appliquée en sciences. Ces dernières ont connu une moindre désaffection de leurs étudiants et leurs « performances professionnelles » sont nettement meilleures. Une des explications avancées dans nos travaux précédents pour expliquer leur meilleure insertion était que, à compétences scientifiques équivalentes (même niveau de diplôme), les diplômés en sciences appliquées sont à la fois plus motivés (par un projet professionnel) et issus de filières plus sélectives (IUT, IUP, DESS…) y compris à l'université, ce qui augmente la qualité du signal donné par leur diplôme.

Nous nous proposons dans ce travail d'essayer de valider cette explication à partir des données de l'enquête Génération 2004, données plus précises sur les parcours de formation et sur les projets professionnels que celles disponibles dans les enquêtes Génération précédentes. Plus généralement, un des enjeux sera de mettre en évidence différents types de stratégies des étudiants, avec notamment des stratégies d'évitement et de contournement du L universitaire (via les IUT notamment), puis de regarder si des stratégies seraient « plus payantes » en termes d'insertion professionnelle.

Le champ de notre étude se limitera aux diplômés de niveau master 2 en sciences. L'idée, en se restreignant à un échantillon si petit, est de travailler sur une population de sortants la plus homogène possible. Notre article se divisera en trois parties. Dans un premier temps, on cherchera à identifier les phénomènes de contournement ou d'évitement des premières années de L en analysant la diversité des parcours en L pour les diplômés qui sont sortis diplômés d'un master scientifique. Une attention particulière sera portée au projet professionnel déclaré par les jeunes au moment où ils ont obtenu leur baccalauréat. Dans un deuxième temps, il s'agira d'identifier les principaux facteurs susceptibles d'expliquer ces parcours. Sera notamment testé le rôle des caractéristiques socio-éducatives comme l'origine sociale, le genre, le type de baccalauréat effectué et, bien sur, le projet professionnel. Dans un troisième temps, il s'agira de mettre en rapport ces parcours de formation au niveau L et les parcours d'insertion des diplômés de master.

1. Une diversité des parcours au niveau L pour les sortants diplômé de master

Nous avons sélectionné un sous-échantillon de 794 individus sortis en 2004 avec un diplôme de master en sciences, représentatif de 13 530 sortants au niveau national (enquête Génération 2004 du Céreq). Les sciences regroupent les spécialités fondamentales de maths physique, chimie, sciences et vie (33 %), l'informatique (21 %), les spécialités technologiques ou industrielles (groupe 2 de la NSF)(25 %), les spécialités de santé (12 %) et enfin l'urbanisme (9 %). Six diplômés sur dix sont des hommes, ce qui assure une certaine mixité à notre échantillon, mais certaines spécialités, maths, physique, chimie, la technologie, et surtout l'informatique concernant moins d'un tiers de femmes.

[*] Centre associé Céreq de Toulouse et CRM université Toulouse 1.
[**] Centre associé Céreq de Dijon, IREDU, CNRS université de Bourgogne.

Regardons tout d'abord la manière dont ces diplômés de M2 ont atteint le niveau licence. On constate une grande diversité de parcours. Moins de la moitié (45 %) de ces étudiants diplômés d'un master de sciences ont effectué tout leur 1er cycle à l'université. La majorité d'entre eux (55 %) est entrée dans l'enseignement supérieur via une formation qui sélectionne ses étudiants ; ce premier cycle leur a alors permis de préparer un diplôme professionnel de niveau bac+2 (22 % un IUT, 8 % un BTS), d'entrer dans une école recrutant au niveau bac (4 %) ou de préparer un concours (les CPGE pour 12 % et les PCEM pour 8 %) avant de revenir à l'université poursuivre leurs études en licence puis master. Si on peut penser que pour les jeunes ayant fait une CPGE ou les PCEM, l'obtention d'un master universitaire est une stratégie par défaut, conséquence d'un échec dans la préparation au concours, cela n'est sans doute pas les cas des diplômés de BTS ou de DUT, qui sont volontairement revenus à l'université y poursuivre des études en master.

Tableau 1

TYPE DE PARCOURS EN L DES SORTANTS DIPLOMES D'UN M2 SCIENTIFIQUE

1. CPGE	1 667	12,3
2. Eco niveau bac	567	4,2
3. PCEM	1 106	8,2
4. IUT diplômés	2 997	22,1
5. STS diplômés	1 093	8,1
6. Université	6 100	45,
Total sortants M2	15 350	100 %

Il existe une certaine cohérence entre le type de parcours en L et la nature du master 2 obtenu (tableau 2). D'une manière générale, on voit que, en sciences, les sorties se font majoritairement après un master professionnel. Ceux qui sont passés par l'enseignement professionnel court (DUT et dans une moindre mesure BTS) décrochent presque exclusivement des masters professionnels. Ce n'est le cas que d'environ deux jeunes sur trois passés par une CPGE ou une PCEM. Ceci amène deux remarques qui viennent quel que peu brouiller l'idée que la filière recherche se fait à l'université : d'abord la diversité des parcours concerne aussi bien, sinon plus, les M2 recherche que les M2 pro ; ensuite, lorsqu'un jeune qui a fait une CPGE revient vers l'université pour faire un master, il a plus de chances de suivre un master recherche qu'un étudiant entré à l'université juste après le bac.

Tableau 2

TYPE DE PARCOURS EN L ET TYPE DE M2 SCIENTIFIQUE

	Master professionnel	Master recherches	Total
1. CPGE	1 113 66,77 %	554 33,23 %	1 667 100 %
2. Eco niveau bac	244 43,03 %	323 56,97 %	567 100 %
3. PCEM	688 62,21 %	418 37,79 %	1 106 100 %
4. IUT diplômés	2 829 94,39 %	168 5,61 %	2 997 100 %
5. STS diplômés	1 013 92,68 %	80 7,32 %	1 093 100 %
6. Université	5 012 82,16 %	1 088 17,84 %	6 100 100 %
Total	10 899	2 631	13 530

Cette différenciation entre master recherche et master professionnel se traduit également par une différentiation des spécialités de formations (tableau 3). Ainsi, les diplômés passés par un 1er cycle professionnel court ont beaucoup plus de chances de suivre ensuite une formation en sciences appliquées, et ceux qui ont fait une PCEM ont toutes les chances d'avoir un master dans le domaine de la santé ou de la biologie. Force est de constater cependant, et sous réserve que les effectifs ne sont pas toujours très importants, que toutes les spécialités peuvent être atteintes par (quasiment) tous les parcours… La diversité des parcours de 1er cycle est donc une réalité pour les diplômés d'un master de sciences.

Tableau 3

PARCOURS EN L ET SPECIALITE DU DIPLOME DE MASTER

	Spécialité du diplôme de master							
	Industrielle	Informatique	Urbanisme	Santé	Maths Physique Chimie	SVT		
1. CPGE	17%	24%	9%	16%	18%	15%	1 667	100%
2. Eco niveau bac	22%	24%	4%	18%	15%	17%	567	100%
3. PCEM	23%	7%		34%	4%	31%	1 106	100%
4. IUT diplômés	45%	28%	3%		16%	8%	2 997	100%
5. STS diplômés	50%	12%	8%	12%	3%	15%	1 093	100%
6. Université	14%	20%	13%	12%	16%	24%	6 100	100%
Total	3 447	2 800	1 184	1 622	1 921	2 556	13 530	

Enfin, il apparaît que les parcours sont relativement discriminants en termes d'origine sociale et de performance scolaire (tableau 4). Être passé par une CPGE dénote clairement une origine sociale plus favorisée et des performances au bac très supérieures aux jeunes des autres parcours. Bien que revenus à la fac poursuivre leurs études, ils ont moins souvent travaillé que les autres étudiants et sont beaucoup plus fréquemment partis à l'étranger dans le cadre de leur formation. Leurs études supérieures ont également été un peu moins longues. Les jeunes ayant débuté par une école recrutant au niveau bac ont un profil assez proche des CPGE. À l'inverse, les jeunes ayant commencé par un BTS sont d'origine plus modeste, parfois titulaires d'un bac technologique plutôt que général et rarement titulaires d'un bac S, et accusent un retard au bac plus important. Peu partis à l'étranger, ils ont plus souvent travaillé pendant leurs vacances ou exercé des petits boulots même s'ils sont peu à avoir exercé une activité régulière.

Tableau 4

PARCOURS EN L ET VARIABLES INDIVIDUELLES

	Hommes (%)	Père CS supérieure (%)	À l'heure au bac (%)	Mention au bac	Bac S (%)	M2 en 5 ans (%)	Séjour à l'étranger dans le cadre de la formation	Emploi régulier pendant études	Petit boulot pendant études
1. CPGE	68%	64%	86%	48%	89%	21%	43%	7.5%	74%
2. École niveau bac	51%	48%	81%	40%	80%	17%	39%	14%	78%
3. PCEM	37%	55%	90%	14%	96%	3%	29%	13%	79%
4. IUT diplômés	75%	49%	64%	6%	83%	57%	21%	5%	83%
5. STS diplômés	78%	32%	53%	13%	37%	23%	17%	5%	83%
6. Université	53%	48%	65%	5%	77%	35%	23%	15%	83%
Total	60%	50%	69%	12%	78%	34%	27%	11%	81%

Les jeunes passés par l'IUT ou l'université ont, au contraire, des profils moyens très comparables en termes d'origine sociale ou de performance au bac. Mais les diplômés de DUT sont plus souvent titulaires d'un bac S, signe de la sélectivité à l'entrée en IUT et ont mis moins de temps à obtenir leur master. Ces différences en termes de performances scolaires laissent penser que ces DUT ayant poursuivi jusqu'au master étaient, parmi les entrants à l'IUT, de très bons éléments.

2. Parcours en L et projet professionnel au moment du bac

Ces parcours sont ils influencés par l'existence d'un projet professionnel au moment du bac ? Si oui, on pourra penser que le choix du parcours témoigne de stratégies mises en place par le jeune pour réaliser son projet.

L'enquête Génération 2004 permet de recueillir des informations sur les projets professionnels des jeunes au moment du baccalauréat. Il est évident que ce type de question dans une enquête rétrospective est complexe à analyser dans la mesure où les étudiants risquent de reformuler a posteriori leur projet en fonction de leur parcours de formation ou même de leur insertion professionnelle. Elle est également soumise aux erreurs de mémoire même si on peut penser que le choix des études supérieures juste après le baccalauréat est une étape suffisamment importante dans la vie d'un étudiant pour l'avoir amené à formuler ce projet.

Ces réserves étant posées, l'information sur le projet donne une idée de l'éventuelle stratégie de l'étudiant, implicite ou explicite, au niveau L1. De nombreux travaux montrent que ces stratégies sont importantes pour comprendre les parcours de formation dans un premier temps, et les parcours d'insertion par la suite (Béret 2002)

Un tiers des diplômés d'un master scientifique indique avoir eu un projet professionnel précis au moment du bac et 45% disent avoir eu au moins une idée d'un domaine professionnel. Seul un jeune sur cinq dit n'avoir eu aucun projet. Les jeunes passés par un 1er cycle débouchant immédiatement sur des concours (CPGE, École ou PCEM) avaient un projet professionnel beaucoup plus précis que les jeunes passés par une licence strictement universitaire : ceci soutient l'hypothèse que l'existence d'un projet conduit à mettre en place des stratégies de parcours. Les jeunes ayant poursuivi après avoir obtenu un BTS avaient surtout une idée de domaine professionnel plutôt qu'un métier précis. Les jeunes en poursuite d'études après leur DUT ont des réponses très comparables à celles des universitaires purs.

Tableau 5

AVIEZ-VOUS AU MOMENT DU BAC UN PROJET PROFESSIONNEL ?

	Oui, métier précis	Oui, seulement domaine	Non, aucun projet	Total
1. CPGE	46%	35%	18%	100
2. Eco niveau bac	42%	46%	12%	100
3. PCEM	55%	40%	5%	100
4. IUT diplômés	29%	46%	24%	100
5. STS diplômés	25%	56%	19%	100
6. Université	30%	46%	25%	100
Total M2 Sciences	34%	45%	21%	100 13 530
Total M2	31%	44%	25%	100 33 117

Les jeunes qui sortent de M2 scientifique avaient, par ailleurs, des idées de projet très proches de celles de l'ensemble des sortants de M2 (tableau 5). Pas de biais du aux spécialités scientifiques.

Les jeunes étaient invités à indiquer précisément le métier qu'ils envisageaient ou, à défaut, le domaine dans lequel ils souhaitaient travailler. Quatre métiers ont été cités avec des fréquences dépassant les 5 % : ingénieur (10 %), médecin (9 %), vétérinaire (8 %) et informaticien (7 %). Les fréquences suivantes sont très faibles et les métiers très éparpillés. Les domaines les plus fréquemment cités sont « autres »[1] (24 %), sciences (23 %) et informatique (16 %).

Faute d'effectifs suffisants, nous avons du procéder à des regroupements. On a séparé les projets de nature scientifique (1 à 7) des autres projets (8, 9 et 10) et, au sein des projets scientifiques on a distingué 7 groupes :
1 - les projets évoquant l'appellation d'emploi « ingénieur »
2 - les projets évoquant simplement le domaine des « sciences »

Ces 2 premiers groupes font appel à des représentations statutaire ou très généraliste de l'emploi scientifique ; les suivant sont des regroupements de domaines et des métiers de ces domaines :
3 - le domaine de l'informatique et des métiers de l'informatique (y c. ingénieur informaticien)
4 - le domaine de l'industrie et des métiers (y c. ingénieur) faisant référence à l'industrie (chimie, électricité, mécanique)
5 - le domaine de la recherche et les deux métiers chercheur du public et chercheur du privé
6 - les domaines de la santé/médecine/paramédical et les métiers de ces domaines (médecin, vétérinaire, biologiste…)
7 - les domaines de l'environnement, du bâtiment, de l'aménagement de l'urbanisme et les métiers de ces domaines.

Bien que concernant des effectifs parfois faibles voire très faibles, il nous a paru intéressant de garder les projets dans leur diversité sans chercher à trop les regrouper (tableau 6). Aucun d'entre eux n'a été évoqué par plus de 15 % des jeunes mais l'écrasante majorité de ces projets étaient cependant de nature scientifique. Seuls 10 % des jeunes disent avoir eu un projet non scientifique, parmi lesquels quelques rares projet d'enseignement (ceux qui avaient ce projet sont sans doute allés vers les IUFM). Peu de jeunes également (3 %) avaient un projet lié à la recherche, il est fort probable que ceux qui l'avaient ne se sont pas arrêtés en M2 et ont poursuivi en thèse.

Tableau 6

TYPE DE PROJET AU BAC ET TYPE DE PARCOURS EN L

	Type de parcours au cours des années L							
	1. CPGE	2. Eco niveau bac	3. PCEM	4. IUT diplômés	5. STS diplômés	6. Université		M2 sciences (sciences)
Type de projet professionnel au moment du bac								
1. Ingénieur	23	10	-	21	-	45	100%	3%
2. Sciences	14	3	9	13	5	56	100%	10%
3. Informatique		6	1	41	14	30	100%	12%
4. Industrie	12	4	5	42	9	28	100%	6%
5. Recherche	16	3	11	11	6	53	100%	3%
6. Santé	20	7	40	2	2	29	100%	14%
7. BTP-Urbanisme	15	1	-	16	18	49	100%	8%
8. Non précis	6	4	2	25	10	54	100%	12%
9. Non scient	10	5	2	23	7	53	100%	10%
10. No projet	11	2	2	25	7	52	100%	21%

[1] 94ème domaine à la fin d'une liste de 93 domaines précis…

Le type de projet envisagé au moment du bac paraît souvent assez cohérent avec le parcours suivi dans l'enseignement supérieur. Avoir eu au moment du bac un projet professionnel lié à la santé a amené ces jeunes à privilégier les PCEM, voire les CPGE. Les jeunes qui souhaitaient travailler dans l'informatique ou l'industrie ont souvent privilégié la voie de l'IUT voire de la STS. Viser un statut d'ingénieur les a conduits à tenter une CPGE, un IUT ou une école recrutant au niveau du bac. Enfin ceux dont le projet était plus vague ou plus général comme de travailler dans la recherche ou dans le domaine des sciences sont plutôt passés par l'université. En dehors de ces liens significatifs, on constate que quel que soit leur parcours, les mêmes proportions de jeunes avaient soit un projet sans rapport avec les sciences (commerce, gestion, sport…), soit un projet non précisé soit pas de projet du tout.

Le « choix » d'un parcours lors des années L peut dépendre, en sus de l'existence d'un projet professionnel, de différentes caractéristiques individuelles des jeunes. On a vu en effet (tableau 4) que les parcours sélectifs attirent les élèves scolairement ou socialement favorisés. Afin d'identifier l'effet de ces différents facteurs « toutes choses égales par ailleurs » sur le type de parcours, nous avons estimé un modèle logit multinomial (tableau 8 en annexe). Le parcours de référence est celui qui s'est déroulé entièrement à l'université jusqu'à la licence.

La probabilité pour un jeune d'avoir connu tel ou tel parcours plutôt qu'un parcours purement universitaire dépend effectivement de ses caractéristiques individuelles (genre, scolarité bac, origine sociale) et de son projet au moment du bac (tableau 7 en annexe).

Les jeunes garçons ont une probabilité plus grande d'être passés par une CPGE, une IUT ou encore par une STS plutôt que par la fac. Autrement dit, et toutes choses égales par ailleurs, les garçons de notre échantillon ont plus souvent tendance à contourner le 1er cycle universitaire que les filles. Comme on pouvait s'y attendre, les performances scolaires (bac S et mention) ont augmenté les probabilités d'accès à des parcours sélectifs : augmentation significative des entrées en CPGE, école ou PCEM pour les mentions bien ou très bien au bac, bac S plutôt que BTn pour l'accès en CPGE, PCEM ou IUT et, en revanche, accès en STS pour les BTn. Une origine sociale favorisée augmente également la probabilité d'être passé par une CPGE et diminue celle de venir de STS. Ainsi, à diplôme de fin d'étude identique et performances scolaires similaires, il est intéressant de noter que l'origine sociale garde un effet sur l'accès en CPGE.

Bien que les effectifs soient faibles, l'existence d'un projet au moment du bac a effectivement influencé le « choix » du parcours en L, en dehors des effets de performance scolaire et d'origine sociale. Le modèle confirme ainsi les statistiques descriptives toutes choses égales par ailleurs. Avoir eu un projet scientifique précis augmente, toutes choses égales par ailleurs, le contournement du 1er cycle universitaire. Les jeunes qui avaient pour projet de travailler dans la santé sont nettement plus souvent passés par une PCEM et dans une moindre mesure par une CPGE (est-ce du aux réorientations des CPGE biologie (agro, véto) ayant échoué au concours ?) ou encore une école recrutant au niveau bac (écoles de santé). En revanche les projets liés à la santé conduisent rarement vers l'IUT. Les diplômés de M2 qui avaient un projet informatique sont plus souvent passés par une école, une IUT ou une STS que l'université. Les projets vagues mais liés aux sciences ou à la recherche sont, de manière moins attendue, un peu plus souvent allés vers une PCEM. Enfin ceux qui voulaient devenir « ingénieur » sont plus souvent passés par une CPGE ou une école recrutant au niveau bac.

Nous n'avons pas tenu compte de la spécialité du diplôme terminal dans ces estimations. En effet, le choix de cette spécialité ne se fait souvent qu'en M1, au vu du parcours, et donc bien plus tard qu'en L1. Il n'est pas certain non plus que cette spécialité finale soit celle envisagée dès le début des études, l'accès en M2 étant souvent très sélectif et les jeunes obligés parfois de choisir « par défaut ».

3. Parcours vs projet : quels effets sur l'insertion professionnelle ?

On va maintenant regarder si le type de parcours suivi au cours du L d'une part et le fait d'avoir un projet professionnel d'autre part ont un impact sur l'insertion professionnelle des diplômés d'un master 2 scientifique. On étudie successivement l'accès des jeunes à un emploi « scientifique », c'est-à-dire, par convention, un emploi d'ingénieur ou cadre technique (CS38), de médecin ou de chercheur, et leur salaire en avril 2007. Étant donnés les liens qui existent entre parcours et projet, ces deux éléments seront introduits successivement dans des estimations « toutes choses égales par ailleurs ».

3.1 L'accès à un emploi « scientifique »

Environ neuf de nos diplômés sur dix sont en emploi à la date de l'enquête (710 individus). Le chômage touche 7 % des diplômés, quel que soit leur parcours, à l'exception des jeunes passés par une école de niveau bac (2 %) et ceux passés par un IUT (4 %) qui, à la date de l'enquête sont moins touchés.

Une large majorité des jeunes diplômés d'un M2 de sciences occupe un emploi « scientifique » au moment de l'enquête, c'est à dire un emploi de cadre technique, ingénieur, médecin ou chercheur. Nous avons retenu ces emplois parce qu'ils sont de niveau cadre, en correspondance directe avec les compétences scientifiques y compris médicales de ces diplômés de M2 sciences et en adéquation avec les projets déclarés. L'idée est effectivement de voir s'il existe une correspondance entre le type de projet et l'emploi exercé au bout de trois ans.

Les ingénieurs et cadres techniques d'entreprise (CS 38) constituaient l'écrasante majorité de ces emplois scientifiques (51 %), auxquels viennent s'ajouter 4 % de professions médicales supérieures (médecins hospitaliers, vétérinaires) et 4 % de chercheurs et enseignants du supérieur. L'insertion de ces M2 s'est donc faite dans de bonnes conditions puisque, au total, 74 % d'entre eux ont des emplois de niveau cadre au bout de trois ans.

La proportion d'emplois scientifiques varie en fonction du parcours du jeune en L d'une part et du projet professionnel envisagé au moment du bac d'autre part (tableau 8).

Les jeunes passés par une CPGE ou les PCEM sont 7 sur 10 à avoir obtenu un emploi scientifique de niveau supérieur, parmi lesquels une part non négligeable d'emploi de chercheurs ou de médecins. Il s'agit dans ce cas de diplômés de médecine venus obtenir une spécialisation universitaire (il s'agit bien de formation initiale). Mais ce sont les diplômés passés par un DUT qui sont le plus souvent sur des emplois d'ingénieur ou CT (63 %) et, à l'opposé, les jeunes recrutés par des écoles au niveau du bac qui le sont le moins (36 %). Ces derniers occupent des emplois plus diversifiés, de cadres souvent, mais également de niveau intermédiaire dans la santé.

Tableau 7

TYPE DE PROJET, TYPE DE PARCOURS ET EMPLOI OCCUPE

Type de parcours en L	Part de jeunes en emploi d'ingénieur, cadre technique, médecin ou chercheur à 3 ans	Type de projet au moment du bac	Part de jeunes en emploi d'ingénieur, cadre technique, médecin ou chercheur à 3 ans (dont ingénieurs et CT)
1. CPGE	72% (52%)	Ingénieur	79% (79%)
2 .Eco niv bac	49% (36%)	Sciences	48% (36%)
3. PCEM	70% (46%)	Informatique	83% (82%)
4. IUT dip	65% (63%)	Industrie	64% (64%)
5. STS dip	55% (51%)	Recherche	60% (48%)
6. Université	52% (47%)	Santé	66% (34%)
		BTP Urba Amen.	58% (54%)
		Projet non précisé	55% (52%)
		Projet non scientifique	37% (30%)
		Aucun projet	54% (51%)
Total des actifs occupés	59% (12 083)	Total des actifs occupés	59% (51%) (12 083)

En termes de projet, ce sont les jeunes ayant eu comme projet de devenir ingénieur ou de travailler dans l'informatique (dont beaucoup pour être ingénieur informaticien) qui sont, effectivement, le plus souvent ingénieur au bout du compte (autour de 80%). Les jeunes avec un projet ciblé sur des métiers de l'industrie ou ceux qui voulaient travailler dans la santé y ont réussi pour deux tiers d'entre eux. Le « score » de ceux qui avaient un projet scientifique soit lié à la recherche soit plus vague ou plus général est plus faible et comparable à celui des jeunes qui n'avaient pas de projet ou un projet très imprécis… Ces premières statistiques semblent donc montrer qu'il existe un lien ente projet et emploi occupé.

Pour tester l'influence respective du parcours et du projet sur le fait d'obtenir effectivement un emploi « scientifique » on a introduit ces variables successivement dans un modèle de type probit (tableau 9). Le premier modèle ne tient compte que du genre et de la spécialité du diplôme, le second ne tient compte que du parcours, le troisième que du projet et quatrième, enfin, du parcours et du projet.

Les coefficients des modèles montrent une grande stabilité lorsqu'on introduit les différentes variables successivement. Deux groupes de spécialité se distinguent : les informaticiens qui accèdent plus souvent à ces emplois et le groupe urbanisme, au contraire, moins souvent. Ainsi, hormis ces deux cas, il n'existe pas de différences significatives dans l'accès à un emploi scientifique entre les spécialités pointues du domaine industriel et celles plus générales des sciences fondamentales.

Avoir débuté par une CPGE ou une PCEM augmente significativement la probabilité d'accès à ces emplois scientifiques. Ce résultat, qui reste vrai à projet donné, confirme les statistiques descriptives du tableau 7. Il existe donc un effet de parcours, toutes choses égales par ailleurs, et à diplôme donné.

Enfin l'existence d'un projet professionnel lié au métier d'« ingénieur », ou aux domaines de l'informatique ou de la santé renforce la probabilité d'obtenir un emploi « scientifique », c'est-à-dire, pour la majorité de ces jeunes, un emploi d'ingénieur ou de CT. Cet effet demeure lorsque l'on tient compte du parcours, sauf dans le cas de la santé où type de parcours et projet sont très liés. Le passage par une PCEM a alors plus d'influence que le projet. Par ailleurs, comme on pouvait s'y attendre, les jeunes qui avaient un projet professionnel mais non scientifique accèdent moins souvent à ce type d'emploi. Au total, il semble bien qu'il existe, pour cette population, un lien direct entre le projet au moment du bac et l'emploi occupé trois ans après la sortie.

3.2. Le salaire obtenu

Certains parcours sont plus sélectifs que d'autres et, de ce fait, concernent des jeunes dont les performances scolaires sont plus élevées, à savoir les titulaires d'un bac S ou d'une mention au bac dans noter échantillon. On a vu qu'ils concernaient aussi des jeunes de milieux sociaux plus aisés. Cette différentiation entre jeunes de même niveau de diplôme (M2) et issus du même domaine de compétences (sciences) a-t-elle un impact sur les salaires obtenus ? L'hypothèse serait que les employeurs fassent la différence entre des jeunes issus de l'université et des jeunes possédant par ailleurs un DUT ou un BTS pour les compétences spécifiques et supplémentaires que ces diplômes peuvent procurer. Il se peut aussi qu'ils apprécient le signal sélectif donné par un passage en CPGE.

On peut également faire l'hypothèse que les jeunes étant différenciés par leurs projets professionnels et, comme on l'a montré, n'accédant pas aux mêmes emplois, il existe également une influence directe du projet sur la rémunération finalement obtenue.

Pour évaluer l'impact de ces facteurs, parcours et projet, on a estimé une fonction de gains dans laquelle on introduit différentes variables influençant de manière classique le salaire : le genre, la spécialité du diplôme, et, par ailleurs, l'expérience, l'ancienneté et le quota de temps partiel. On introduit ensuite, séparément puis successivement, le type de parcours et le type de projet.

Les résultats (tableau 10) montrent classiquement que, quelle que soient la spécialité de leur diplôme et leur ancienneté sur le marché du travail, mais également leur parcours ou leur projet professionnel, les hommes gagnent plus. L'ancienneté et l'expérience augmentent le salaire moyen tandis que le temps partiel l'ampute significativement.

La spécialité du diplôme terminal a un effet sur le salaire. Les jeunes dotés d'un diplôme de SVT (biologie essentiellement) et, dans une moindre mesure, les jeunes avec un diplôme d'urbanisme (aménagement du territoire) gagnent moins que les autre spécialités scientifiques.

Le type de parcours a peu d'impact sur le salaire de cette population de diplômés de M2. Seuls les diplômés passés par une PCEM ont des gains légèrement supérieurs. Il s'agit de ces médecins, hospitaliers ou libéraux, venus décrocher un M2 très spécialisé (cosmétologie, qualité médicaments, neurobiologie…) à l'université et qui ont des salaires très élevés. Contrairement à ce que l'on avait observé en 98 (mais sur l'ensemble des diplômés de sciences), les double diplôme DUT-M2, ou les anciens élèves de CPGE ont les mêmes salaires – en moyenne – que les autres sortants de M2.

Le type de projet est en revanche à l'origine de différences de salaire significatives. Tous les jeunes qui avaient un projet scientifique précis, en termes de statut (ingénieur) ou de domaine (informatique, industrie, santé) ont des salaires supérieurs à ceux qui n'avaient pas de projet. On a vu que ceux-ci avaient – en moyenne – plus souvent réussi à obtenir des emplois scientifiques supérieurs (ingénieur, médecin, chercheur …). Le bonus salarial de ces jeunes s'explique donc par les emplois qu'ils occupent. En revanche, ceux qui n'avaient qu'un projet général (sciences) ou non accessible aux sortants de M2 (recherche) ou encore non scientifique ont des salaires en moyenne inférieurs.

Cet effet « projet » demeure lorsqu'on tient compte également du type de parcours. Les jeunes qui avaient un projet professionnel précis au moment du bac ont, toutes choses égales par ailleurs, plus souvent accédé aux emplois correspondants à ce projet qui sont, par ailleurs, les mieux rémunérés. Ces jeunes ont aussi connu des parcours en dehors de l'université, souvent cohérents avec ces mêmes projets. Ces résultats semblent montrer que lorsqu'il existe une cohérence entre projet professionnel – parcours de formation et emploi occupé au bout de trois ans, l'insertion se passe pour le mieux. L'évidence presque tautologique de ce résultat ne doit pas faire oublier la diversité des parcours d'une part et l'absence de projet de beaucoup de jeunes d'autre part. Bien que portant sur une population particulière et peu nombreuse, mais de ce fait supposée très homogène, cette analyse montre également que cette cohérence est plus fréquente pour les jeunes d'origine sociale favorisée.

Conclusion

Ces premiers résultats doivent être creusés. Ils confirment que les jeunes qui sortent avec des diplômes de master 2 scientifiques n'ont pas tous connu le même parcours de formation dans l'enseignement supérieur. Certains ont contourné le 1er cycle universitaire par le biais des CPGE ou des IUT/STS, d'autre sont issus de PCEM ou d'école d'ingénieur et tous reviennent ensuite à l'université poursuivre leurs études en master et décrocher un master 2 de sciences. Ces diplômés ont donc des diplômes très « proches » en ce sens qu'ils partagent des compétences générales en sciences très importantes, acquises au cours de cursus qui ont duré au minimum 5 ans. La spécialité du master 2, souvent très sélective à l'entrée et qui renvoie à des savoirs précis, ne semble pas avoir une importance très discriminante sur l'accès à l'emploi au sein de cette population, hormis les difficultés bien connues des diplômes de sciences de la vie. Ces diplômés sont donc en partie concurrents sur des emplois d'ingénieur et de cadre technique. Pourtant leur parcours les différencie et, derrière ce parcours et pouvant même l'expliquer, l'existence d'un projet professionnel. L'accès à ces différents parcours dépend également des performances scolaires antérieures et de l'origine sociale des jeunes, les plus favorisés allant vers les premiers cycles les plus prestigieux (CPGE, PCEM, école…). Le contournement du 1er cycle universitaire est donc – en plus d'une réalité quantitative qui concerne plus d'un jeune diplômés de M2 scientifique sur deux (55 %) – une stratégie mise en place par des jeunes bien dotés et avec – apparemment – une certaine efficience en termes d'insertion professionnelle. La diversité des parcours au sein de l'enseignement supérieur, y compris pour l'obtention de mêmes diplômes, permet à chacun de trouver sa voie. Mais il semble bien que les jeunes qui arrivent à mettre en place des stratégies cohérentes dès le début de leurs études, tirent aussi plus vite et mieux leur épingle du jeu.

Bibliographie

Béret P. (2002), « Projets professionnels et emplois ultérieurs : une analyse des mécanismes de l'insertion professionnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 2.

Béduwé C., Fourcade B., Giret J.-F., Moullet S. (2006), « Les filières scientifiques et l'emploi », *Dossier insertion, éducation et société* du MENR, n° 177, septembre.

Béduwé C., Fourcade B., Giret J.-F., Moullet S. (2007), « Études scientifiques et marché du travail : éléments de réflexion sur la crise des sciences », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 36/n° 4, décembre, p. 503-532.

Béduwé C., Fourcade B., Giret J.-F. (2008), « Parcours de formation des diplômés universitaires : le cas des étudiants scientifiques », *Actes des XVes Journées d'études sur les données longitudinales dans l'analyse des marchés du travail,* Céreq, Relief, n 24, p. 399-411.

Béduwé C., Vincens J. (2010), « Quels indicateurs statistiques pour quelle évaluation des formations ? », communication aux XVIIes journées du longitudinal, Marseille 26-27 juin.

Repères et références statistiques (éd. 2008), *Les effectifs dans les formations scientifiques*, p. 168-169.

Felouzis G, Sembel N. (1997), « La construction des projets à l'Université. Le cas de quatre filières de l'université de masse », *Formation Emploi*, n° 58.

Frydel Y., Papon S. (2008), « Les étudiants inscrits dans les universités publiques françaises en 2007 », DEPP, *Note d'information,* n° 08-26.

Biémar S., Philippe M.-C., Romainville M. (2003), « L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 32, n° 1, p. 31-51.

Tableau 8

MODELE LOGIT MULTINOMIAL : VARIABLES EXPLIQUANT LES PARCOURS AU NIVEAU L POUR LES SORTANTS DIPLOMES D'UN MASTER DE SCIENCES

	Type de premier cycle (L) : passé par …					
	CPGE	Écoles recrutant niveau bac	PCEM	DUT	BTS	L universitaire
Caractéristiques individuelles						
Homme	+0.77***	ns	ns	0.74***	0.94***	0
Bac S	+0.92*	ns	+1.7**	0.49**	-1.73***	0
Mention très bien	+2.97***	+2.59***	+1.0**	ns	Ns	0
Père CS sup	+0.74***	ns	ns	ns	-0.64*	0
Caractéristiques du projet professionnel au moment du bac						
Ingénieur	+1.12*	+1.86**	-31***	ns	-33***	0
Sciences	ns	ns	+1.23*	-0.80**	ns	0
Informatique	ns	1.42**	ns	+0.82***	+0.82*	0
Industrie	ns	ns	ns	+1.12***	Ns	0
Recherche	ns	ns	+1.54*	ns	ns	0
Santé	1.17***	1.57**	3.57***	-1.97***	Ns	0
BTP urba. amén.	ns	ns	-31***	ns	ns	0
Projet non précisé	ns	1.61**	ns	ns	Ns	0
Projet non scientifique	ns	ns	ns	ns	ns	0
Aucun projet	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	0
Constant	-3.79***	-3.86***	-4.98***	-1.6***	-1.32***	0
Observations	794	794	794	794	794	794

Log likelihood = -947.28 Pseudo R2 = 0.20

Tableau 9

MODELE LOGISTIQUE : VARIABLES INFLUENÇANT LA PROBABILITE D'ETRE INGENIEUR, CADRE TECHNIQUE, MEDECIN OU CHERCHEUR

VARIABLES	Modèle1	Modèle2	Modèle3	Modèle 4
Hommes	+0.40***	+0.41***	+0.40***	+0,39***
Informatique	+0.43***	+0.47***	+0.25**	+0.34**
Urbanisme	-0.64***	-0.57***	-0.58***	-0.58***
Santé	ns	ns	ns	ns
MPC	ns	ns	ns	ns
SVT	ns	ns	ns	ns
Industrielle	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Parcours L : CPGE		+0.48***		+0.42**
Parcours L : école niv. bac		ns		ns
Parcours L : PCEM		+0.59***		+0.42*
Parcours L : DUT		ns		ns
Parcours L : BTS		ns		ns
Parcours L : Université		Réf.		Réf.
Ingénieur			+0.62**	+0.61**
Sciences			ns	ns
Informatique			+0.50**	+0.55***
Industrie			ns	ns
Recherche			ns	ns
Santé			+0.55***	ns
BTP urba. amén.			ns	ns
Projet non précisé			ns	ns
Projet non scientifique			-0.37*	-0.38*
Aucun projet			Réf.	Réf.
Constant	ns	ns	ns	ns
pseudoR2	0.06	0.08	0.10	0.11
Log likelihood	-449.63	-440.08	-432.18	-425,95
Observations	710	710	710	710

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tab 10

MODELE DE REGRESSION : VARIABLES EXPLIQUANT LE SALAIRE OBTENU A LA DATE D'ENQUETE

VARIABLES	Modèle1	Modèle2	Modèle3	Modèle4
Hommes	0.14***	0.14***	0.14***	+0.14***
Informatique	ns	ns	ns	ns
Urbanisme	-0.09**	-0.09**	ns	ns
Santé	ns	ns	ns	ns
MPC	ns	ns	ns	ns
SVT	-0.10***	-0.11***	-0.09**	-0.09***
Industrielle	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Parcours L : CPGE		ns		ns
Parcours L : école niv. Bac		ns		ns
Parcours L : PCEM		0.10**		ns
Parcours L : DUT		ns		ns
Parcours L : BTS		ns		ns
Parcours L : université		Réf.		Réf.
Ingénieur			+0.12**	+0.13****
Sciences			ns	ns
Informatique			+0.07**	+0.08**
Industrie			+0.14***	+0.14***
Recherche			ns	ns
Santé			+0.12***	+0.10**
BTP Urba Amen.			ns	ns
Projet non précisé			ns	ns
Projet non scientifique			ns	ns
Aucun projet			Réf.	Réf.
Expérience	0.003***	0.003***	0.003***	0.003***
Ancienneté	0.003***	0.003***	0.003***	0.003***
Temps de travail partiel	-0.60***	-0.60***	-0.60***	-0.59***
Temps de travail : NR	ns	ns	ns	ns
Constant	7.34***	7.32***	7.32***	7.29***
R2	0.29	0.31	0.31	0.33
Observations	710	710	710	710

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

CÉREQ
Dépôt légal 1er trimestre 2012

Imprimé par le Céreq
Marseille

RAPPORTS ET ECHANGES SUR LES LIENS EMPLOI-FORMATION

ISBN : 978-2-11-098945-1
ISSN : 1763-6213

Céreq
CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS
10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02
Tél. 04 91 13 28 28 - Fax 04 91 13 28 80
www.cereq.fr