

En bref

L'essentiel

L'intégrale

Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur

Par Laure Endrizzi

Chargée d'études et de recherche à la Veille scientifique et technologique

Ce dossier d'actualité se concentre sur le début du parcours dans l'enseignement supérieur et sur les dispositifs d'aide à la réussite aujourd'hui proposés aux étudiants.

1. Entrer, étudier et réussir dans l'enseignement supérieur

1.1 L'accès à l'enseignement supérieur en France

L'accès à l'enseignement supérieur en France se caractérise par des procédures de sélection, pour l'accès aux filières d'excellence et aux formations courtes à vocation professionnelle, et par un libre accès aux formations universitaires (Eurydice, 2007 et 2009). Ce libre accès, exceptionnel en Europe, s'appuie sur la possession du baccalauréat qui sanctionne la fin des études secondaires et constitue simultanément un passeport pour entrer à l'université (Lelièvre, 2008).

Les effectifs d'étudiants ont connu une progression importante depuis les années 1960, et tendent désormais à se stabiliser depuis une décennie (Gruel *et al.*, 2009). Si 64% des jeunes d'une génération sont aujourd'hui titulaires du baccalauréat, ils sont 53% à s'inscrire dans l'enseignement supérieur (MESR, 2009). Tandis que le nombre d'étudiants augmente de façon régulière dans l'ensemble des filières dites sélectives, l'université perd de son attractivité : à peine plus d'un étudiant sur deux la fréquente en 2008 (MESR, 2009). Cette désaffection progressive ne semble pas observée dans les autres pays européens (Eurydice, 2007 et 2009), ni dans ceux de l'OCDE (OCDE, 2010).

1.2 Réussir ou échouer : ce que les indicateurs nous apprennent

Les questions d'abandon et d'échec constituent une préoccupation commune des systèmes d'enseignement supérieur, tant en Europe (Eurydice, 2007) que dans l'OCDE (OCDE, 2010), même si des disparités importantes sont observées d'un pays à l'autre. Bien que potentiellement biaisés (Goastellec, 2011), les indicateurs mettent au jour le caractère peu équitable des études supérieures en France, relevant d'un système particulièrement élitaire (Usher & Medow, 2010).

Même si certains reprennent parfois leurs études, ce sont 19% des étudiants sortis de l'enseignement supérieur français en 2004 qui étaient encore non diplômés trois ans après : 7% après un passage dans l'enseignement supérieur court (surtout STS) et 12% après une tentative à l'université (Calmand *et al.*, 2009).

À l'université, ce sont les bacheliers technologiques et, dans une moindre mesure, les bacheliers généraux en retard qui sont les plus nombreux à rencontrer des difficultés. Globalement, un étudiant sur trois quitte la filière dans laquelle il s'est d'abord inscrit : deux sur dix se réorientent vers une formation courte et un sur dix abandonne. Au final, ils sont à peine 40% à obtenir leur licence en trois ans (MESR, 2009).

1.3 Des « nouveaux étudiants » aux étudiants décrocheurs

Les publics accueillis, plus nombreux et moins homogènes qu'auparavant, tant en termes de capitaux (social, économique et culturel) que d'âge et de nationalité, influent sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur (Gruel *et al.*, 2009). La question de l'échec

Ce document synthétise en quatre pages les principaux constats développés dans la version intégrale du Dossier d'actualité. Retrouvez la version intégrale sur notre site : <http://www.inrp.fr/vst>, rubrique Dossiers d'actualité.

La plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre bibliographie collaborative, qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (accès libre ou payant, selon le cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

et/ou de l'abandon, si elle n'est pas imputable à cette hétérogénéité, est bien contemporaine de la massification.

Le décrochage n'est pas réductible à la figure des « étudiants fantômes » (Legendre, 2003) qui ne vont pas en cours et ne se présentent pas aux examens. Le déficit d'affiliation (Coulon, 2005) s'inscrit dans des situations complexes. La transition entre le métier d'élève et celui d'étudiant se fait plus ou moins bien et les étudiants réagissent différemment face à leurs difficultés. Différents profils de décrocheurs apparaissent, selon la capacité des étudiants à anticiper ces difficultés, à trouver des alternatives et à relativiser leur expérience (Beaupère & Boudesseul, 2009).

2. Des diagnostics fondés sur une diversité de parcours et d'expériences

2.1 Des outils pour analyser les trajectoires

Depuis 20 ans, les outils statistiques permettant d'analyser les trajectoires des étudiants se sont considérablement développés. Les suivis de panels réalisés par la DEPP, les enquêtes « génération » du Céreq et les enquêtes triennales de l'OVE témoignent, entre autres, de cette mobilisation. La caractérisation des sortants sans diplôme reste complexe, en particulier lors de réorientations inter-établissements (Beaupère *et al.*, 2007).

2.2 Des parcours influencés par le secteur d'études

Les aspirations et les choix d'études restent socialement différenciés et traduisent de nouvelles formes d'auto-sélection. La démocratisation du baccalauréat n'a pas offert à tous les mêmes chances d'accès à l'enseignement supérieur (Duru-Bellat & Kieffer, 2008). Certaines configurations sont plus propices au décrochage que d'autres. Globalement, les étudiants réussissent mieux dans les filières sélectives (sauf STS), où ils sont moins nombreux et plus homogènes, que dans les filières générales de l'université (Beaupère *et al.*, 2007).

La démocratisation, en instaurant de nouvelles hiérarchies entre les formations, déplace les inégalités plutôt qu'elle ne les réduit (Prost, 1992). En d'autres termes, l'efficacité interne des filières universitaires, variable d'un établissement à l'autre, reste dépendante de la composition sociale de la population étudiante recrutée (Beaupère *et al.*, 2007).

2.3 Des parcours plus ou moins risqués selon les profils

Le type de baccalauréat et l'âge auquel il a été obtenu, le genre et l'origine sociale de l'étudiant ont une influence déterminante sur l'accès et la réussite dans l'enseignement supérieur (Beaupère *et al.*, 2007 ; Coulon & Paivandi, 2008).

Les choix d'orientation opérés en amont et les difficultés rencontrées pendant la scolarité secondaire génèrent, de façon cumulative, des inégalités de parcours dans l'enseignement supérieur. Ainsi, le baccalauréat S demeure le meilleur passeport pour choisir une formation (Landrier et Nakhili, 2010). Les filles, plus studieuses mais moins ambitieuses, renoncent plus souvent aux filières les plus prestigieuses (Gruel & Tiphaine, 2004). Ainsi, les filières restent socialement typées : les CPGE, la médecine, le droit et les études scientifiques recrutent majoritairement dans les classes favorisées (MEN, 2010 ; MESR, 2009).

À ces inégalités d'accès s'ajoutent des inégalités de réussite. Les bacheliers généraux, en particulier les bacheliers S, réussissent significativement mieux que les bacheliers technologiques et professionnels (Prouteau, 2009). Les risques d'échec ou d'abandon sont plus élevés chez les garçons, les jeunes d'origine modeste et ceux issus de l'immigration maghrébine (Beaupère *et al.*, 2007).

Les possibilités financières des familles et plus globalement le milieu social influent sur le temps à consacrer aux études, en rendant la nécessité de réussir vite plus ou moins forte (Gruel, 2002 ; Gury, 2007). De même, la concurrence entre une activité rémunérée et les études accentue le risque d'échec (Béduwé & Giret, 2004 ; Gruel & Tiphaine, 2004).

La personnalité de l'étudiant entre également en jeu. Ceux qui échouent sont plus impulsifs, moins enthousiastes et parviennent plus difficilement à rebondir face aux difficultés rencontrées (Boujut & Bruchon-Schweitzer, 2007 ; Beaupère & Boudesseul, 2009). La confiance de l'étudiant en ses capacités à réussir, même si elle est fréquemment surestimée, est déterminante (Piret & Dozot, 2009 ; Romainville, 2000).

2.4 Le métier d'étudiant : des expériences complexes

La vie étudiante, dans ses dimensions à la fois scolaire et personnelle, représente le plus souvent une rupture par rapport au cadre familial de la vie lycéenne (Chevaillier *et al.*, 2009). Les relations pédagogiques et sociales sont essentielles pour que les étudiants apprennent à être autonomes (Coulon & Paivandi, 2008).

À l'université, les relations entre étudiants et enseignants sont marquées par une forte insatisfaction et les relations d'entraide entre pairs sont faibles (Coulon & Paivandi, 2008 ; Monfort, 2003). Plus généralement, la vie étudiante au sein même des universités est considérée comme peu structurante (Kunian & Houzel, 2009). Les filières sélectives ainsi que certaines antennes universitaires offrent cependant un meilleur encadrement et une organisation pédagogique moins implicite. Dans cet environnement plus intégrateur, ceux qui sont moins dotés en capitaux s'affilient plus facilement (Coulon & Paivandi, 2008).

Les manières d'étudier dans l'enseignement supérieur sont plus diversifiées qu'au lycée et sont profondément influencées par le type d'établissement et le type d'études (Lahire, 1997 ; Michaut, 2004). Un travail personnel régulier et une assiduité soutenue, couplés à des stratégies d'approfondissement et à une attitude réflexive, favorisent la réussite (Beaupère *et al.*, 2007). Dans un environnement perçu comme stimulant, l'étudiant tend à se mobiliser davantage et donne plus facilement un sens à l'acte d'apprendre (Paivandi, 2010).

3. L'aide aux étudiants : des approches multidimensionnelles

Malgré une tendance à l'institutionnalisation, l'aide à la réussite reste souvent le fruit d'initiatives locales, peu visibles et rarement évaluées. Le type d'actions mis en œuvre connaît cependant une forte diversification.

3.1 Dimensions plurielles de l'aide et potentiel des TIC

L'accompagnement porte soit sur la culture universitaire, soit sur les contenus disciplinaires, soit sur l'orientation et le projet de l'étudiant. Mais l'aide à la réussite induit également des transformations en termes d'offre de formation, d'organisation pédagogique et de pédagogie.

Ce sont ces approches multidimensionnelles qui sont à privilégier aujourd'hui, comme le montrent les travaux de l'agence écossaise *Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAA) : il s'agit de concevoir une stratégie globale pour agir sur la motivation et la capacité des étudiants à se prendre en charge, dès la première année. L'apport des technologies numériques, en amont et en aval de la transition, est ici souligné : la mise à disposition de ressources et les espaces de communication favorisent l'intégration sociale et académique des étudiants, même si l'utilisation de ces outils est extrêmement chronophage (Lefever & Currant, 2010).

3.2 De la réforme LMD au Plan « réussite en licence » en France

La mise en place du LMD en France a été l'occasion de promouvoir un cadre d'actions élargi en vue d'améliorer l'accueil et l'orientation des étudiants ainsi que la cohérence pédagogique des enseignements, tout en renouvelant les modalités du tutorat. Ce sont les filières scientifiques et les universités de proximité qui ont fait preuve d'un plus grand dynamisme dans le déploiement de dispositifs innovants, en particulier dans l'organisation de l'accueil (journées de pré-rentrée, tutorat d'accueil) (Simon, 2006 ; Kunian & Houzel, 2009).

À mi-parcours, le premier bilan du Plan « réussite en licence » (PRL) est mitigé. Les mesures d'accompagnement personnalisé (suivi par l'enseignant référent, tutorat, projet personnel et professionnel) sont diversement déployées et surtout peu sollicitées. Certaines bonnes pratiques sont signalées en matière de refonte des enseignements de L1, d'introduction du contrôle continu et de repérage précoce des étudiants en difficulté. Outre l'insuffisance des moyens, en particulier humains, ce sont les résistances des acteurs (enseignants et étudiants) qui sont identifiées comme les principaux freins (Bétant *et al.*, 2010).

Dans certaines écoles d'ingénieurs, les dispositifs d'accompagnement se heurtent aux mêmes difficultés qu'à l'université : malgré la satisfaction des participants, c'est le décalage entre l'objectif institutionnel (réduire l'échec en première année) et l'usage (ici le caractère socialisant) qui prévaut. Ce résultat plaide pour une remise en cause du fonctionnement pédagogique global et un changement organisationnel (Mohib *et al.*, 2009 ; Sonntag, 2010).

3.3 Les aides à l'orientation et à l'accès aux études supérieures

L'orientation occupe une place privilégiée dans la lutte contre l'échec et l'abandon, en France, mais également en Europe (Endrizzi, 2009). Il s'agit de responsabiliser à la fois les jeunes et les établissements dans une démarche mieux concertée.

Dans l'enseignement secondaire, la généralisation récente du Parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) (2009) ne permet pas encore d'en mesurer l'impact sur les compétences à s'orienter des lycéens, ni *a fortiori* sur la transition vers l'enseignement supérieur.

La volonté institutionnelle de favoriser une plus grande ouverture sociale dans les filières d'excellence, via des accès dérogatoires, renforce davantage le modèle de formation des

élites qu'elle ne le transforme. L'acculturation pour les étudiants parrainés reste difficile (van Zanten, [2010](#)).

Les premières évaluations de l'Orientation active (OA) et de la procédure d'Admission post-bac (APB), généralisées aussi en 2009, sont contrastées. Les activités impliquant une plus forte mobilisation des acteurs (information, conseil) demeurent limitées, alors que la procédure du dossier unique de candidatures touche un nombre croissant de lycéens et s'étend au-delà des universités (Saint-Girons, [2009](#)).

Des collaborations plus étroites entre secondaire et supérieur se développent en Belgique. Elles soulignent l'importance d'une culture du « *tasting* » et d'une réflexion commune sur les conditions d'accueil. Le tutorat de transition et les journées d'immersion sont particulièrement appréciés des élèves et des enseignants (Romainville & Dony, [2008](#) ; Crepin & Demonty, [2009](#)).

3.4 Les tutorats et autres dispositifs d'accompagnement personnalisé

Le tutorat peut prendre des formes variées selon son objectif (prévention ou remédiation) et selon les compétences visées (affiliation, information, régulation, formation). Dans certaines conditions (notamment engagement libre et proximité entre le tuteur et le tutoré), son impact sur le comportement social, mais également sur la confiance en soi et le sentiment de compétence scolaire est avéré (Lepage & Romainville, [2009](#)).

Le lien entre tutorat et réussite ne va pas pour autant de soi. Les participants ne sont pas ceux qui sont en difficulté, mais ceux dont les chances de réussite sont déjà élevées et qui sont déjà familiarisés avec les codes (Annoot, [2004](#) ; Shankland, [2009](#)). Son impact sur les performances n'est pas significatif (Michaut, [2003](#)).

3.5 Le projet personnel et professionnel de l'étudiant

Généralisé dans les IUT, mais très inégalement proposé par les filières universitaires, le Projet personnel et professionnel (PPP) favorise la construction d'une démarche utile à la structuration cohérente d'un projet d'études (Arrous, [2006](#) ; Masclat & Leconte, [2007](#)). L'usage d'un e-portfolio aide également sa formalisation (Mailles-Viard Metz & Albernhe-Giordan, [2008](#)).

L'impact du projet sur les motivations à étudier et la capacité à anticiper l'avenir, même proche, reste malaisé à mesurer (Arrous, [2006](#)). Le projet ne suffit pas toujours à doter l'étudiant d'un rapport au savoir adéquat, ni à augurer de son investissement. L'intérêt intellectuel et plus généralement le goût d'apprendre semblent en effet mieux prédire la réussite qu'un projet professionnel construit (Biémar *et al.*, [2003](#)).

3.6 Évaluer pour mieux prendre en compte l'hétérogénéité

L'évaluation peut-elle constituer un levier pour identifier les besoins des étudiants et cibler les sujets à risque ? Plusieurs expériences vont dans ce sens : identification des prérequis (Romainville *et al.*, [2006](#)), évaluation de l'adaptation des étudiants (Carayon & Gilles, [2005](#)), repérage des décrocheurs (Beaupère & Boudesseul, [2009](#)).

Si l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) tend à se développer, les conditions sont rarement réunies pour susciter une évolution du fonctionnement pédagogique ni promouvoir une dynamique pédagogique d'explicitation, de négociation et de partage (Romainville & Coggi, [2009](#)). Si le décalage de représentations entre les étudiants et les enseignants est important, les points de vue des étudiants et des directeurs de composantes semblent relativement convergents (Younes [2007](#) ; Bennaghmouch & Weisser, [2010](#)).

Bien que le jugement des étudiants soit sujet à caution, car influencé par leur rapport aux études (Michaut, [2009](#)), l'EEE et plus généralement l'évaluation de la qualité des formations bénéficient aujourd'hui d'une mobilisation à la fois européenne (ENQA notamment) et internationale (OCDE, [2010](#)). Les perspectives, tant en termes de prise en compte de l'hétérogénéité des étudiants qu'en termes de régulation des relations entre étudiants et enseignants, s'inscrivent pleinement dans les approches multidimensionnelles de la réussite étudiante.


Pour citer ce Dossier :


ENDRIZZI Laure (2010). « Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 59, décembre.

En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/59-decembre-2010.php>>.

Sur notre site
<http://www.inrp.fr/vst>,
retrouvez également :

- l'actualité de la recherche en éducation (ouvrages, revues, colloques...);
- la collection des Dossiers d'actualité (mensuels);
- des dossiers de synthèse et de ressources;
- le blog « Écrans de veille en éducation »;
- un espace collaboratif de bibliographie...

 Abonnez-vous pour recevoir par courriel nos Dossiers d'actualité et notre bulletin VST Actus.

 Des flux RSS sont également disponibles pour chacune de nos productions.